

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ODILON CARLOS NUNES

POLÍTICA E DIRETRIZES PARA A AVALIAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DE
MUDANÇAS E REFORMAS EDUCACIONAIS NO PARANÁ NOS ANOS 80

Curitiba
2009

ODILON CARLOS NUNES

POLÍTICA E DIRETRIZES PARA A AVALIAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DE
MUDANÇAS E REFORMAS EDUCACIONAIS NO PARANÁ NOS ANOS 80

Dissertação apresentada como requisito à obtenção
do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade Federal
do Paraná.

Orientadora: Prof^a Dra Maria Amélia Sabbag Zainko

Curitiba
2009

(...) 'o contra' e o 'a favor' sempre estiveram intimamente ligados na cultura brasileira. E eu me pergunto se nós já estamos nesta altura do século, nesta altura da evolução da cultura brasileira, se nós já estamos capazes, se nós já estamos maduros de criar uma cultura do contra, realmente. Não uma cultura alternativa de contra misturada com 'a favor' (...) De maneira que é preciso agora perceber que nós temos, daqui por diante, nessa fase da cultura brasileira, de nos compor dialeticamente com a mentalidade 'do contra'. Ela é um momento necessário no processo que nós estamos vivendo e que vamos viver. Tanto mais necessário quanto vários analistas políticos, vários estudiosos, entendem que nós estamos entrando numa sólida era conservadora. (ANTONIO CANDIDO DE MELLO E SOUZA, 1978, p.9)

RESUMO

Este trabalho de investigação tem como preocupação e propósito examinar o processo avaliativo escolar incrustado no contexto das políticas de ensino que foram estabelecidas, no Estado do Paraná, no transcurso da década de 80 e no início dos anos 90. Esse crucial momento da vida educacional e social caracterizou-se, entre outros aspectos, pelos embates e contraposições entre os movimentos que aspiravam mudanças e reformas e as forças que se posicionavam em favor da manutenção da situação dada, com as múltiplas facetas aí abrangidas. Tinha-se então uma conjuntura rica de acontecimentos, como o encerramento do ciclo autoritário e a liberalização da atividade política e institucional, a reorganização da estrutura partidária, o desencadeamento de movimentos reivindicatórios e a intensificação das mobilizações sociais. O final do período foi marcado pela instalação e pelo desenvolvimento dos processos constituintes, no plano nacional, e, também, em nível estadual. Em seguida, afetando diretamente a área educacional, configurou-se a fase de apresentação e discussão dos projetos da L.D.B.E.N, complementada pela tramitação legislativa, truncada e prolongada, que só se encerrou com a aprovação da Lei Federal nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Esse cenário, tomado pela agitação e preenchido pelo debates, abrigou e estimulou a deflagração e a instauração de importantes políticas destinadas a reorientar e redefinir o perfil do trabalho escolar e pedagógico na esfera da educação pública, culminando na realização das reformas curriculares nos sistemas de ensino de Curitiba e do Estado do Paraná. Este trabalho de investigação aborda essas iniciativas de reformulação curricular, porém no que diz respeito, especificamente, à questão avaliativa. O seu alvo é o de identificar e analisar as proposições que foram formuladas e apresentadas com o objetivo de fomentar a apreensão crítica e gerar modificações quanto ao padrão avaliativo instalado e consagrado desde o passado. Nesse quadro de transição social e educacional, são questionados os paradigmas de avaliação escolar com caráter classificatório e procedimentos restritivos e coercitivos, considerados como aspectos, mesmo que não diretamente, de seletividade educacional e de exclusão social. Almeja-se, em contrapartida, a construção de formas de avaliação organicamente vinculadas ao projeto político pedagógico escolar, como um todo, e perpassadas e orientadas por uma perspectiva de construção de sujeitos e de transformação social. Por meio deste trabalho investigativo, intentou-se registrar esse fértil e significativo momento de reflexão e ação no campo da avaliação escolar e pedagógica, recolhendo e sistematizando os seus resultados e sublinhando as suas contribuições para a democratização e o aperfeiçoamento das instituições educativas.

Palavras-chave: Avaliação Escolar. Avaliação e Mudança. Escola e Democratização. Avaliação no Currículo Básico. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This investigative work is worried about and proposed to analyse school evaluation process that was inlaid in the context of teaching policies that had been established in Paraná State, along the 80s and beginning of the 90s. Such crucial moment of educative and social life was characterized, besides other aspects, by clashes and rivalry between groups align to changes and reforms and, on the other side, forces that positioned themselves in order to defend the present situation with all its wide range of differences. At that time there was a rich juncture of facts, as the end of the authoritative cycle and release of political and institutional activities, reorganization of political parties structure, claiming movements triggering off and heightening of social mobilizations. The end of this period was characterized by installation and development of the constitutional process, as well in a national level as in state level. Forward, with direct effects in educational area, the moment of presentation and discussion about projects for L.D.B.E.N. suffered a disarrangement, which was complemented by a truncated and long draw out legislative process, that had an end just with the approval of the Federal Law n. 9394/96, at 20th December of the same year. Such a scenery, full of agitation and debates, sheltered and stimulated main policies triggering that resulted in reorientation and redefinition of pedagogic work on public education level. It culminated in curriculum reforms in Curitiba and Paraná state education system. This work investigates those initiatives of curricular reformulation, however just in relation to their evaluative aspects. It intends to identify and analyse propositions that had been formulated and presented aiming a critical understanding as well as the implementation of modifications in relation to the past evaluative pattern that was installed and consecrate. Along such a scenery of educational and social transition, we query the paragon of evaluation with classificatory characteristic, and the restrictive and coercitive procedures, which had been considered for us as aspects of educational selectivity and social exclusion, even not direct ones. On the other hand, it intends to construction of evaluative patterns that are fully organic in relation to the political and pedagogical project, oriented by a perspective of subjects construction and social transformation. Along this investigative work, we intended to make a register of such a fertile and meaningful moment of reflection and action in the area of pedagogical evaluation, with data collection and arrangement of their results showing up their contributions to democratization and development of educational institutions.

Key words: School evaluation; evaluation and changing; school and democratization; evaluation in basic curriculum; educational policies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: O CONTEXTO SOCIAL E AS PERSPECTIVAS AVALIATIVAS.....	08
I - A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO E AS PERSPECTIVAS DE MUDANÇAS NA ATIVIDADE EDUCACIONAL, NOS ANOS 80, NO PARANÁ.....	13
II - A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES INICIAIS A RESPEITO DAS RELAÇÕES ENTRE AVALIAÇÃO, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE.....	23
III - DEFININDO ALGUNS FUNDAMENTOS DE ANÁLISE: ASPECTOS ECONÔMICOS, POLÍTICOS E CULTURAIS.....	26
IV - FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS: ALGUMAS INDICAÇÕES A RESPEITO DAS CATEGORIAS MAIS GERAIS E ABSTRATAS.....	34
V - OS CONTORNOS LÓGICOS E HISTÓRICOS DA QUESTÃO AVALIATIVA.....	37
5.1 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: UMA CONTRAPOSIÇÃO NAS RELAÇÕES ENTRE FINS E MEIOS?.....	37
5.2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: UM CASO DE NEUTRALIDADE OU UMA AÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA?.....	40
5.3 ESCOLA E AVALIAÇÃO: INSTRUMENTOS DE MODERNIZAÇÃO OU TRANSFORMAÇÃO?.....	53
VI - A MOLDURA ECONÔMICO-SOCIAL E POLÍTICA: ALGUNS DADOS E INDICADORES DA ÉPOCA	65
6.1 O TRAJETO ECONÔMICO-SOCIAL E SUAS VICISSITUDES.....	65
6.2 O QUADRO POLÍTICO E SOCIAL DO PERÍODO DO AUTORITARISMO E OS ENTRAVES AO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO.....	71
6.3 ESTADO, CULTURA E ENSINO: AÇÕES E CONTRADIÇÕES.....	75
6.4 ENFIM, UMA TRANSIÇÃO?.....	83
VII- A CENA EDUCACIONAL E AS PROPOSIÇÕES E AÇÕES PEDAGÓGICAS E AVALIATIVAS.....	92
VIII - ANÁLISE DOS DOCUMENTOS.....	102
IX - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS.....	159

INTRODUÇÃO: O CONTEXTO SOCIAL E AS PERSPECTIVAS AVALIATIVAS

Ao longo desse estudo pretendo refletir sobre a questão da avaliação educacional, suas políticas e diretrizes, em especial as que nortearam o processo educacional na década de 80, quando se desenvolveu a elaboração e aprovação do currículo básico do Estado do Paraná.

A avaliação é condição imprescindível à realização do projeto de existência histórica do ser humano. O que distingue o homem dos demais animais é que ele é um ser histórico que, pelo trabalho – que é ação transformadora, intencional e planejada (práxis) – produz sua própria existência e consciência, satisfazendo suas necessidades, garantindo sua sobrevivência e aprimorando suas condições de vida (VÁZQUEZ, 1977).

A avaliação educacional – que é uma prática histórica não-neutra e está sempre a serviço de uma pedagogia (ou seja, um modelo teórico de educação e sociedade) – representa um meio privilegiado a partir do qual os sujeitos da prática pedagógica escolar, em função de suas circunstâncias materiais e espirituais, podem realizar uma apreciação qualitativa da prática educativa realizada em função dos objetivos prévios desta, análise esta que conduz a uma tomada de decisão no sentido da aceitação ou rejeição, parcial ou total, do constatado, e, caso julgue-se necessário, de definição de estratégias e ações para correção de rumos da prática educativa. (LUCKESI, 1996).

Assim, é necessário estabelecer, de maneira continua e permanente, a investigação sobre o tema da avaliação educacional e dos seus múltiplos nexos e enredamentos com as modernas instituições escolares, em seus distintos níveis e modalidades, no terreno do desenvolvimento capitalista contemporâneo, considerando seus inúmeros e intrincados desdobramentos nos campos não só da vida educativa, mas também político, econômico e social. De modo geral, é preciso afirmar a importância de submeter os processos e produtos que compõe a ação avaliativa à formas mais abrangentes e democráticas de discussão e intervenção nessa área, uma vez que a avaliação educacional ainda se mostra fortemente refratária aos apelos de reflexão mais cuidadosa e, sobretudo, carente de meios de condução dos seus caminhos e destinos que não ignorem os interesses da maioria da população.

Valho-me da oportunidade e da situação ora ensejadas, e sem pretender efetuar um mero jogo de palavras, como já postulei em trabalhos precedentes, para pôr em perspectiva de avaliação a própria avaliação, tratando-a, por um lado, no que diz respeito a sua real e inegável positividade e, por conseguinte e nesse mesmo patamar, recortando-a e explorando-a no que diz respeito às múltiplas e substantivas possibilidades que contém e apresenta na qualidade de procedimento e recurso de acompanhamento reflexivo e crítico dos processos e resultados alcançados na esfera educacional (e outras – porque não?), embora estejamos nos restringindo aqui ao plano especificamente educativo, como se mostra óbvio. Mas, em contrapartida, cabe ressaltar a inadiável tarefa de se explicitar – sem meias verdades – o jogo de sombras e de interesses que encobrem e camuflam as faces mais negativas e obscuras das engrenagens avaliativas, dentro e fora da escola, orientadas, (ou desorientadas!) por um forte sentido de seletividade e exclusão, sendo, muitas vezes, acompanhadas e/ou moldadas por mecanismos de controle conservador e autoritário, a serviço de interesses corporativos e grupais ou até mesmos estamentais e classistas.

É lógico que se trata de uma questão tão complexa quanto controversa, cujo esgotamento demanda cuidados de reflexão e investigação de longo prazo, nas distintas áreas que confluem para a configuração da esfera educacional, os quais ultrapassam os modestos desígnios deste trabalho acadêmico. Não obstante, pretendo deixar indicadas algumas das marcas que permitem enxergar mais claramente essa questão. É essa a minha pequena ambição!

De qualquer maneira, é indispensável assinalar a natureza conflitiva e contraditória – ainda que freqüentemente escamoteada ou desconsiderada – do processo avaliativo, e é disso que se trata nesse momento. Assim, quero reafirmar, como outros já fizeram (embora não muitos!) o sentido de se trazer para o terreno do debate público e de uma compreensão mais crítica (sob a ótica dos interesses da maioria da população) os mecanismos avaliativos que vêm sendo aprovados e implantados, de cima para baixo, frise-se, nas últimas décadas, de modo mais ou menos contínuo e planejado, no cenário educacional brasileiro. Trata-se, aqui, do estabelecimento, de modo que é reiterado, embora acompanhado de seguidas rupturas e freqüentes discontinuidades, de um “molde” avaliativo que se caracteriza, quase sempre, por apresentar natureza e estrutura percorridas e dominadas por traços coercitivos e autoritários, isto é, sob controle exclusivo das autoridades – e

seus representantes – que comandam e dirigem o aparato institucional e educacional, cujo regramento é formulado e aplicado como se fosse “Segredo de Estado” – na verdade, segredo dos grupos que o controlam e o põem ao seu serviço! -, apagando-se, tanto quanto possível, os indícios de participação coletiva e democrática e secundarizando o compromisso de constituição de sujeitos efetivos, quer no âmbito interno dos organismos educativos, quer no plano externo do controle público e social sobre as atividades de interesse do conjunto da população. Esse quadro que se delineia ao longo do processo de sedimentação do “sistema de ensino”, em nosso país, culmina com a adoção das políticas educacionais mais recentes que tem como alvo proclamado a avaliação da instituição escolar brasileira, nos seus vários níveis e esferas.

Estou me referindo, nesse caso, aos seguidos e, às vezes, sobrepostos “sistemas de exames e provas e outros meios assemelhados e associados”, instalados desde o início dos anos 90, apresentando, na verdade, pouquíssimas variações entre uma formulação e outra. Instrumentos tais que vêm compondo uma sofisticada estrutura que parece estar voltada à constituição e à sedimentação de um “Sistema Nacional de Avaliação Escolar”, seja lá o que isso signifique e o quanto esse intento comporte de uma ação institucionalmente planejada e controlada. Entre outras circunstâncias que aí se encontram embutidas, há o estranho fato de que esse processo de conformação de uma ação avaliativa, integrada e sistêmica, deriva, ao menos em parte substantiva, de uma intervenção dos mesmos grupos de interesses – políticos e educacionais – que frearam, repetida e decisivamente, a proposição de uma política educacional de construção de um “Sistema Nacional de Educação”, ao tempo da tramitação das várias versões que compuseram o mais recente projeto da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.

Embora a questão não seja simples, o paradoxo representado pela adoção de atitudes distintas, em face do “Projeto de Lei” e do “Projeto de Avaliação Nacional”, esconde e oculta perspectivas e interesses grupais e setoriais que contaminam o edifício educacional, transbordam dos seus limites e repercutem nas esferas da vida social como um todo.

Ora, esses mecanismos avaliativos que integram os atuais “sistemas de avaliação” têm como ponto de partida os alicerces solidamente fincados no e pelo “paradigma” que denomino de “avaliação por exames e provas”, cujos meios e procedimentos são contraditórios persistente e reiteradamente infiltrados –

amalgamados, quase! – no corpo e na alma dos organismos de ensino, desde o passado e até o presente, “paradigma” constituído, é claro, como produto de uma trajetória educacional e avaliativa irregular e torturosa, ora mais densa, ora mais rarefeita, e que foi assumindo ao longo de seu percurso histórico e pedagógico, como não poderia deixar de ser, diferentes “roupagens”, - às vezes, “cintilantes e vistosas plumagens”, outras vezes, “trajes protocolares e sombrios” -, ajustando-se às sucessivas e diferenciadas compleições administrativas e organizativas.

Apesar disso, tais “sistemas” – a expressão deve ser tomada com cuidado – foram instalados e se “cristalizaram”, quase sempre, em atendimentos aos parceiros e aos interesses de uma certa orientação educacional e, também social - na verdade, dos seus porta-vozes e dos segmentos que representam -, a qual se caracteriza, entre outros aspectos, por uma obsessiva postura de medir, catalogar, categorizar, classificar, selecionar e, ao fim e ao cabo, de excluir e eliminar.

De acordo com o registro feito em texto de minha autoria: “define-se, desse modo, esse interminável – porque constantemente reiterado e renovado – elenco de procedimentos e atitudes categorizantes e classificatórios, que recheia a “pedagogia elitista”, própria da organização escolar discriminatória e excludente e sedimentada no contexto histórico-educativo estabelecido em nossa sociedade”(NUNES, 1995). E, em prosseguimento:

“Essa duradoura linhagem sócio-educacional sustenta-se na convicção de que a escola – a pública, inclusive! – tem destinatários referenciais, ou mesmo exclusivos. São os seletos contingentes dos que logram ultrapassar as suas sucessivas e sempre reordenadas barreiras, isto é, os assim perfilados e definidos como: os mais capazes, os mais aptos, os mais talentosos, os que têm dons especiais, em suma, os “peneirados”, os eleitos [da elite, de preferência]”.

Para fins de desenvolvimento da compreensão que está sendo firmada, adoto aqui o pressuposto de que nos encontramos, em nosso país e até os dias atuais, muito longe de cumprir o desiderato histórico de organização e solidificação de um “Sistema Nacional de Educação”, que abrigue como eixo fundamental: a universalização do ensino com qualidade, de forma a beneficiar, igualitária e integralmente, os diversos segmentos que compõe a população brasileira. Essa complexa e difícil tarefa, embora inadiável e intransferível, encerra, tal como já foi amplamente debatido, um intrincado conjunto de questões velhas e novas e que, ao mesmo tempo, a remetem – às vezes, aprisionando-a – às conservadoras estruturas

sociais, políticas e econômicas próprias do modelo de “modernização conservadora”, que vêm – desde o seu nascedouro, e com raras exceções ao longo do tempo, - “embalando” o nosso precário e insatisfatório “projeto” de desenvolvimento nacional.

É óbvio que esse quadro histórico-educacional comporta contradições crescentes que apontam, ainda que de modo difuso e politicamente desarticulado, para reais possibilidades de transformação, em cujo movimento estão imbricados, organicamente, parte e todo, isto é, educação e sociedade.

I - A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO E AS PERSPECTIVAS DE MUDANÇAS NA ATIVIDADE EDUCACIONAL, NOS ANOS 80, NO PARANÁ

É minha intenção esboçar a seguir o desenho do eixo temático que pretendo aprofundar e desenvolver nesse estudo.

À luz de inquietações gerais, mas efetivas – e que orientam essa investigação – quero perscrutar e inquirir a respeito do processo escolar e avaliativo incrustado no contexto das políticas e diretrizes de ensino que têm lugar, no Estado do Paraná, no transcurso dos anos 80. Nesse crucial momento histórico-educacional, tem-se um rico conjunto de ocorrências que expressam e interagem com uma realidade tomada por forças que se debatiam e se degladiavam em torno da contraposição entre os movimentos de conservação e mudança, com as muitas nuances e variações aí envolvidas.

São muitas as interrogações pertinentes ao processo histórico-educacional que se configura nesse período fértil e conturbado de vida escolar paranaense, ao se considerar sobretudo, as medidas visando mudanças e reformas que são elaboradas e introduzidas.

As políticas adotadas quanto ao processo escolar e avaliativo mostram algum fôlego e, explicitamente, eficácia no encaminhamento e na busca de soluções mais democráticas e menos coercitivas e autoritárias? Os instrumentos utilizados no âmbito das ações oficiais darão, enfim, respostas aos problemas reiteradamente diagnosticados e aos seus novos desdobramentos e nuances? Houve e há mudança clara no padrão de avaliação escolar como produto dos mecanismos de intervenção governamental desencadeados? Se é que são cabíveis, em face das circunstâncias políticas que continuam a vigorar, que outros meios poderão vir a ser adotados no que concerne à construção de processos de avaliação que desemboquem em alterações mais profundas do atual ordenamento escolar e avaliativo e, por conseguinte, acarretem resultados mais efetivos no enfretamento e na superação do formato discricionário e seletivo ora vigente, ainda que nos limites do momento histórico-social que vem sendo percorrido? Os entraves e as mediações classistas obliteram ou impedem, de fato, diante das condições que são dadas pela ordem burguesa e pela estrutura capitalista, a introdução de modificações não só de forma, mas também de fundo, nessa esfera da atividade educacional? E, de outra parte, as determinações e as contradições de natureza classista nos remetem tão-somente ao

plano das transformações histórico-sociais mais globais e abrangentes, excluindo ou subsumindo as mudanças das e nas suas partes?

De maneira que reconheço ser bastante ampla a avaliação, cabe, por fim, indagar quais são as reais perspectivas de mudança e, mais remotamente, de transformação desse estado de coisas que nos “aterroriza e assombra” – empresto a expressão de Florestan Fernandes (1986, registro de sala de aula) – desde o passado, mas que se encontra restabelecido e foi solidificado nos anos mais recentes, impondo-se, com as suas injunções todas, à esfera educacional e, diretamente, ao campo avaliativo?

Nesse contexto, como assinalei em artigo alusivo à criação do Fórum Paranaense em defesa da escola Pública, Gratuita e universal, que data dessa mesma época, os acontecimentos de então decorrem: “... de uma conjuntura contraditória, conflitiva e, inclusive, ambígua e, por isso mesmo, preñe de alternativas e possibilidades, no plano das idéias e no terreno da prática social, política e cultural, isto é, da conjuntura que se desenvolve desde o final dos anos 70 e ao longo da década de 80 (com o encerramento do ciclo militar, a retomada do processo de ‘liberalização’ da vida política, a reorganização partidária, a intensificação dos movimentos e das mobilizações sociais, etc.), tendo como desembocadura no plano institucional o processo constituinte (com todos os seus problemas e dificuldades) e, seqüencialmente, na esfera educacional, o desencadeamento e a tramitação do(s) projeto(s) da L.D.B.”.

Nesse cenário, desencadeou-se, simultaneamente, um reconhecidamente importante processo de discussão e reforma, tendo como moldura a reorientação do perfil do trabalho escolar e pedagógico e, como núcleo específico, a elaboração, sistematização e implantação do Currículo Básico do Estado do Paraná.

Este resultou em um documento contendo como conteúdo manifesto uma seqüência de metódicas sugestões relativamente ao projeto curricular destinado ao conjunto das escolas oficiais do nosso estado, incluindo indicações sobre pressupostos teóricos, delimitação de conteúdos, indicadores metodológicos e critérios para a avaliação da aprendizagem. Isso tudo abarcando as principais áreas do saber escolar e se estendendo desde a educação pré-escolar até o final do então denominado Ensino de 1º Grau. Tarefa correlata foi concatenada subsequente para as disciplinas e áreas do saber escolar que integravam o nível corresponde ao Ensino de 2º Grau (conforme nomenclatura da época).

Esse fato configurou-se como parte de um trajeto que se encontrava em andamento, com interrupções e retomadas, depois de ter sido acionado no interior do Sistema Municipal de Educação de Curitiba – por meio de políticas e documentos específicos, formulados em anos anteriores, em torno da proposta chamada de “Escola Aberta”.

A envergadura e as dificuldades inerentes a esse trabalho requereram, naquele momento, a convocação de um grupo, tão alentado quanto qualificado, de especialistas nas distintas áreas do conhecimento escolar, coordenado por equipe pedagógica instalada no Departamento de Ensino de 1º Grau, da SEED-PR.

Instalou-se, por consequência, uma das mais significativas tentativas de intervenção, sob uma perspectiva crítico-reflexiva, na organização do trabalho educacional escolar no plano de um sistema público de ensino, no intuito, expresso, de reformá-la, cujos efeitos e desdobramentos não foram, ainda, seguramente, aferidos e analiticamente apreciados.

Essa tomada, relativamente ao desencadeamento de um esforço real visando a inserção de projeto de reformulação educativo no âmbito das escolas que integram a rede pública de ensino do Estado, também na esfera da atividade da avaliação da aprendizagem, permitir-me-á, acredito, investigar, à vista de uma perspectiva histórico-educacional, não todas, obviamente, mas algumas das importantes interfaces desse complexo, contraditório, mas revelador “jogo” das relações e articulações entre as forças constitutivas do organismo escolar e os seus “projetos” de conservação e/ou mudança. A escolha do campo que me é tão caro, pessoal e profissionalmente, a saber, uma proposta efetiva de mudanças na avaliação escolar, amolda-se, perfeitamente, ao feixe de inquietações antes enunciado, e que, espero, permanecer a esse trabalho uma vez que esse campo é, e tem sido, repositório privilegiado dos embates e conflitos já aludidos.

Portanto, é sobre alguns aspectos desse emaranhado de questões e preocupações que ora me debruço, para fins investigativos e de reflexão, na área da avaliação educacional, compreendida como expressão concreta e singular da formação histórico-social que lhe sobejam e com a qual interage. Complementarmente, cabe retomar e reforçar os estudos que resultem em subsídios quanto às possibilidades de reflexão na área pedagógica e na esfera avaliativa, para poder contribuir – mesmo que pessoal e modestamente – para a estimulação de

discussões ligadas à construção de sujeitos, críticos e éticos, isto é dotados de humanidade mais substantiva e plena.

Para tanto, faço meu o pressuposto enunciado por LUCKESI (1996) no que diz respeito ao projeto avaliativo a ser construído historicamente:

Para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a conservação. A avaliação deixará de ser autoritária se o modelo social e a concepção teórico-prática de educação também não forem autoritários. Se as aspirações socializantes da humanidade se traduzem num modelo socializante e democrático, a pedagogia e a avaliação em seu interior também se transformarão na perspectiva de encaminhamentos democráticos.

De um prisma mais específico, o presente estudo pretende focar, á luz de perspectiva histórica e pedagógica – tal como venho até aqui assinalando e em referência ao indicado a esse respeito pela denominada pedagogia histórico-crítica – as determinações e os antecedentes mais imediatos da “proposta de avaliação escolar da aprendizagem”, instaurada a partir da elaboração, aprovação e homologação do Currículo Básico do Estado do Paraná, estabelecida no final da década de 80 e o início da década de 90.

Mais diretamente, almejo reconhecer e identificar, os antecedentes das mudanças interpostas às orientações avaliativas no transcurso dessa etapa educativa. Desse ângulo, não há, é óbvio, a garantia da existência de uma concepção unitária informando e definindo o curso do processo que então se estabeleceu, embora possa ter se configurado uma ação de natureza hegemonzadora por parte dos grupos identificados, mais ou menos difusamente, com a também chamada “pedagogia dialética”, conforme “hipótese” que vem sendo disseminada por aqueles que, a favor ou contra, discutem os acontecimentos desse período.

De outro lado – e lamentavelmente – não será possível, dados os limites e o fôlego deste trabalho, acompanhar os desdobramentos operacionais da “proposta avaliativa” referida, registrando os procedimentos e instrumentos empregados a partir do desencadeamento das ações correspondentes a esse novo padrão de avaliação.

Em suma, estou adotando como referência para os estudos em andamento o contexto demarcado pela efetivação e divulgação de documentos contendo

orientações e diretrizes que antecedem e contribuíram para a elaboração e aprovação do Currículo Básico do Estado do Paraná, o qual se estende, no que diz respeito à sua vigência oficial, até a etapa demarcada pela redefinição dessa orientação, que se dá com a aprovação da Lei 9394/96 e com o seu cortejo de diretrizes e indicações, que tomam conta do cenário e do debate educacionais contemporâneos, com lugar de relativo destaque para os documentos que compuseram os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nesse âmbito e no transcurso desse período, devo estudar os dispositivos legais normativos que estavam em vigor e, destacadamente, as orientações emanadas das normas instituídas pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná – nomeadamente as contidas na Deliberação 033/87, desse Colegiado.

Nesse sentido, conforme nos ensina SAVIANI (1984 p.120), tais conteúdos precisam ser abordados e apreendidos para além da sua forma intencional e explícita, ou seja, não só na sua letra, mas também no seu espírito, considerando o seu texto e, contraditória e vinculadamente, o seu contexto social e político, de maneira a que a análise das suas linhas seja acompanhada da compreensão das suas entrelinhas.

Simultaneamente ao esforço para dar conta dos elementos normativos, tentarei apreender, tanto quanto isso seja possível, os alicerces desse processo avaliativo escolar, que decorreram de ações educativas, as quais cumpriram o papel de estimular e orientar a definição da proposta avaliativa indicada oficialmente, isto é, os estudos e as sugestões para a tarefa avaliativa contidas nas propostas que antecederam e prenunciaram a figura do Currículo Básico do Estado, no tocante às mudanças avaliativas.

Nesse mesmo traçado, no intuito de progressivo detalhamento e à procura de maior enriquecimento da questão a ser estudada, buscarei verificar, na devida medida, a documentação disponível sobre esse período, a qual abrange e inclui como fontes de consulta:

a) O texto “Avaliação, Sociedade e Escolas: Fundamentos para Reflexão”, de autoria de Lízia Nagel, editada pela SEED/Pr, em 1985.

b) O jornal “Escola Aberta”, publicado pela S. M. E. de Curitiba – Pr, (o nº 11, de julho 1988, dedicado especificamente à questão da avaliação escolar, com o título de “Avaliação na Berlinda”);

c) O documento contendo o Currículo Básico do Estado do Paraná, aprovado e editado pela SEED/Pr, no que diz respeito às indicações sobre a atividade avaliativas ali inseridas.

Pretensiosamente, acredito que não está em questão aqui uma mera inter-relação ou justaposição de variáveis arroladas para fins de desenvolvimento da pesquisa de caráter acadêmico. Mais do que isso, suponho tratar-se de instrumentos fundamentais de política e de reflexão no campo educacional, cada qual carregado das significações que impregnaram o seu tempo histórico e o contexto sócio-político do qual brotaram. Por exemplo quando se considera, de um lado o processo desencadeador das ações que se desdobram na figura emblemática do Currículo Básico, portando esperanças e anseios de mudanças e exprimindo as difíceis e controvertidas relações entre intelectuais e estado, no transcurso de um período eivado de antagonismos e, também, ambivalências, como costumam ser os momentos de ruptura e transição, independentemente do grau e intensidade com que ocorrem. E quando se observa, de outro lado, os meios que interromperam e abortaram esse contraditório, mas rico processo, os quais estavam, provavelmente, submetidos a uma ótica mais restrita, posta a serviço de uma ordem estratificada e conservadora, ainda que, paradoxalmente, possam ter promovido inovações no domínio da forma e da instrumentalização da atividade educacional e pedagógica, cumprindo, na verdade, decisivo papel na reedição dos processos de “modernização conservadora”, simbolizando os matizes – e as ambigüidades – das etapas mais recentes da vida política nacional – e mundial, porque não? – reberverando os seus ecos no campo da educação e da avaliação.

Não posso deixar de mencionar aqui as freqüentes controvérsias a respeito da existência de desavenças conceituais e de perspectivas antinômicas no plano teórico-metodológico no que diz respeito aos fundamentos e conteúdos do Currículo Básico do Estado, de uma parte e, de outra, às proposições que se estabeleceram a seguir, como parte do rol de diretrizes e políticas educacionais fixadas nos anos 90, das quais fazem parte os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo.

A esse título, recuse-se, de antemão, o suposto, que acredito ser falso, segundo o qual a proposta político-pedagógico do período que corresponde à década de 90, materializada na figura dos PCN's e em outros recursos correlatos vinculados a essa linhagem político-educacional, teve, como “vida e destino”, a tarefa de ultrapassar histórica e conceitualmente, por “superação dialética”, os

determinantes e contributos próprios da perspectiva histórico-crítica – considerada importante, ao seu tempo e no seu lugar, mas de “saudosa memória”. É assim que nos estimulam a pensar os porta-vozes dessa “nova” visão que se alastra e se dissemina, sobretudo, ao longo dos últimos anos, orientando e costurando as várias fases e faces da reforma de ensino que passou a ser encetada, como parte efetiva e orgânica do avassalador e torto processo de recomposição política e reforma do Estado, que estava em desuso sob o emblema da “modernização” conservante.

Nessa contraposição de formas e de inversão de tempo e lugar, configuram-se, mais uma vez, no decurso da vida educacional em nosso país e em nosso estado, como relação concreta e elemento simbólico, o embate e o confronto entre o novo e o velho, o passado e o presente, a conservação e a transformação. Mais do que uma falácia ou um dilema, esse parece ser um sinal claro dos antagonismos, nos seus mais distintos planos e facetas, que atravessam e regem, inexoravelmente, as sociedades classistas e as suas manifestações, inclusive no âmbito pedagógico e avaliativo.

Esclareço, ainda, que o alvo a ser alcançado nesse estudo, não é o do retrato exaustivo acerca do conjunto dos ordenamentos e mecanismos que interferiram na estruturação e funcionamento dos organismos de ensino, mas tão somente o de perscrutar e detectar se houve mudança de concepção e perspectiva e a partir de quais meios se deu a “intervenção” nas orientações desenvolvidas para e no plano da avaliação educacional no Estado.

Quero enfim, deixar claro que, no tocante aos referenciais que serão utilizados para efeito de caracterização da questão-objeto desse trabalho, estarei, nos limites dessa particular atividade de índole acadêmica, orientando-me, também, em vista da interrogação que me instiga intelectual e profissionalmente: de que modo e em que limites projetos dessa natureza, como o aqui considerado, são factíveis e dão conta de interpor, cravar e sustentar movimentos reais de mudanças políticas e pedagógicas, que permitam ultrapassar as barreiras da “modernização conservadora” e as amarras do “modelo” vigente, surtindo efeitos e gerando alterações mais duradouras? E que possibilidades de transformação foram descortinadas nesses campos em consequência da interferência mais sistemática e ordenada sobre o trabalho educativo, a partir de experiências como essa vivenciada em nosso estado, no período demarcado.

A abordagem do tema pressupõe a necessidade de verificação do referencial bibliográfico disponível para o assunto. Nesse caso, serão de grande valia alguns estudos publicados e que têm como escopo ou consequência a concretização de levantamentos e registros, ainda que parciais ou setorializados, a respeito de obras, periódicos e artigos voltados ao assunto da avaliação educacional e escolar. Em complementação aos documentos e às obras citados e/ ou referidos na parte precedente dessa proposta de estudo e no intuito de compor um primeiro patamar conceitual necessário ao desencadeamento da investigação almejada, quero destacar ainda algumas das compreensões que vêm auxiliando na condução de reflexão mais abrangente nessa área temática. Ao se pôr em evidência, para fins de apreciação e exame, os estudos e as proposições que têm a avaliação como preocupação e conteúdo, não há como deixar mencionar as abordagens que representaram e representam, de forma mais metódica e sistemática, ainda que com graus diversos, o esforço de ruptura crítica em face da tradição nitidamente conservadora consubstanciada no percurso e na prática da avaliação educacional escolar.

Associados ao contexto cultural e pedagógico que se descortinou com a crise do modelo autoritário, desde meados dos anos 70 e no transcurso do período que se segue, e inspirados por concepções filosóficas e orientações pedagógicas, às vezes, distintas, esses autores, obras e conceitos cumpriram e cumprem papel inegável, no sentido de sistematizar e subsidiar os debates e as intervenções no plano pedagógico, contribuindo decisivamente para a instalação de uma nova forma de pensar e tratar a avaliação escolar.

As categorias daí originadas, mesmo que nos seus contornos próprios, são hoje indispensáveis às investigações que pretendam uma leitura crítico-reflexiva da avaliação, em particular, nas condições limitadoras que foram e são características da estrutura educacional brasileira. Respeitadas as suas especificidades, são obras marcadas pela clareza e contundência com que se contrapõem à visão passadista e autoritária das engrenagens e aparatos da avaliação, no interior dos sistemas educacionais. Nesse sentido, as categorias aqui em vista – avaliação diagnóstica, avaliação mediadora, avaliação emancipatória, avaliação libertadora, principalmente – são indispensáveis ao movimento de renovação ou mesmo de transformação da forma e dos conceitos da avaliação educacional escolar.

Nesse rol de autores, é necessário incluir a reflexão elaborada por HOFFMANN (1993), em especial, a construção da categoria da avaliação mediadora, orientada por uma perspectiva construtivista, conforme postura definida por ela mesma, adotando como marco teórico as proposições nascidas da psicogenética de Piaget e as formulações antropológico-humanistas de Paulo FREIRE.

É sob tais bases que se sustentam o seu propósito de construir uma relação avaliativa, por diálogo e mediação, tendo como alvo “o desenvolvimento máximo possível” do educando, ao invés da conformação com os padrões de aprendizagem mínimos, empobrecedores e limitantes, do desenvolvimento educacional e humano.

Fixando como eixo da sua pesquisa a transformação da pós-graduação e adotando como marco privilegiado o conceito de avaliação emancipatória, SAUL (2000) orienta o seu trabalho a partir de consistente crítica ao conteúdo autoritário que permeia as relações entre o pesquisador e os pesquisados, no âmbito da avaliação educacional.

A importância e a ousadia da sua tarefa corresponde ao duplo intento de construção de paradigma de avaliação e de transformação desse paradigma em ato. O produto desse esforço assume a feição conceitual e propositiva do “paradigma de avaliação emancipatória”, tendo a sua elaboração inspirada em três vertentes: a avaliação democrática, a crítica institucional e a criação coletiva e pesquisa participante.

Apesar de diretamente vinculado ao objeto de sua atuação profissional – o curso de pós-graduação, o paradigma proposto contém virtualidades que permitem a sua utilização, de modo mais ou menos abrangente, em outros níveis e outras experiências de ensino, tal como demonstra o seu emprego em situações distintas, como a do Nordeste e do Sul do país.

Nesse plano, entre outras coisas, pode ser relacionado o interessante estudo realizado por BARRETO e PINTO (2000), definindo o perfil do conjunto da produção de artigos e periódicos, de 1990 a 1998, sobre a Avaliação na Educação Básica. Trata-se de texto que, além de qualidade específica no tocante ao levantamento realizado, fornece contribuições adicionais ao efetivar a categorização dos procedimentos avaliativos que vem sendo implementados, definindo, por exemplo, o conceito de avaliação por monitoramento e, também, ao retratar a

composição da atmosfera que envolve as proposições na área da avaliação, nas circunstâncias e no período abarcados: ou seja, essa produção avaliativa apresentava como rubricas a aparência de neutralidade, a retórica otimista e o tom oficial.

Embora com natureza diversa, mas expressando o processo de produção e reflexão constitutivo do campo da avaliação, a obra de LUCKESI (1996), é de consulta e referência obrigatórias. Trata-se de um alentado acompanhamento da história pedagógica, no tocante às manifestações das condições e da prática da avaliação, especialmente, da caracterização do seu papel de instrumento de conformação do comportamento social dos indivíduos, desde o século XVI até o século XX. Além disso, atribuo à obra valor paradigmático, tendo em vista a sua intencionada e adequadamente concretizada articulação entre o domínio estrutural e mais abrangente da perspectiva histórica e cultural e o nível mais específico da atividade educacional avaliativa – tal como pretendo trabalhar, ainda que em escala e dimensão infinitamente menores e mais modestas.

Retomo LUCKESI para reservar-lhe lugar de merecido destaque em relação ao conjunto das reflexões sobre o processo avaliativo, em sucessivos artigos que exploram as múltiplas faces desse fenômeno educativo. Tendo como nascedouro, pelo menos no plano da produção universitária e acadêmica, as preocupações de sentido mais filosófico, acaba abraçando uma perspectiva sócio-interacionista e travando uma interlocução privilegiada com a pedagogia histórico-crítica, definindo marcas que impregnam a sua produção. Nesse seu itinerário, em que dialoga tanto com a esfera sócio-política subjacente ao projeto educacional, como também com o processo de aprendizagem e as suas implicações didático-pedagógicas, inscreve-se um reiterado combate ao viés do autoritarismo que “mescla e direciona” a avaliação educacional e um sempre renovado fôlego na tentativa de ultrapassagem dessa dimensão conservadora. Dessa maneira, põe em marcha a tarefa de construção da categoria de “avaliação diagnóstica”, concebida não apenas enquanto etapa ou momento inicial do projeto avaliativo, mas como perspectiva que deve aliar conceito e ação, isto é, teoria e prática.

II - A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: CONSIDERAÇÕES INICIAIS A RESPEITO DAS RELAÇÕES ENTRE AVALIAÇÃO, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Para assentar as premissas sobre o tema, adoto aqui como postulado inicial a compreensão – já bastante surrada e ora em revelador desuso – segundo a qual no mundo social contemporâneo, isto é, no período histórico que tem como substrato e esteio a edificação e o desenvolvimento das sociedades regidas pelo princípio da acumulação do capital e dos seus inúmeros e intrincados desdobramentos nos planos da organização e da vida econômica, política e cultural – no sentido histórico e também lógico dessa efetiva e abrangente, mas contraditória etapa do devir humano e social – a questão da instauração, estruturação e generalização dos organismos de ensino ocupa uma posição estratégica. Mais do que isso, as instituições de ensino preenchem uma função vital e, por conseguinte, indispensável à construção dessa ordem social que se impõe à contemporaneidade de modo irreversível, dominando e orientando a evolução e o desenvolvimento da base material e das formas espirituais, com todas as implicações aí contidas, inclusive no tocante à ampliação e à intensificação dos seus conflitos e antagonismos de classe.

É em face desse reconhecimento que ESTABLET se refere ao fato de que a escola é um fenômeno típico da sociedade capitalista. Nas palavras deste,

... o aparelho escolar, enquanto produto histórico, é inseparável do modo de produção capitalista. Não se deve pois procurar 'outros aparelhos escolares', transpostos em sociedades dominadas por outros modos de produção, mesmo para fazer funcionar por analogia com o mecanismo que estudamos 'de outras' contradições de classes. A contradição entre feudalidade e campesinato, por exemplo, se manifesta no interior de um processo de reprodução das relações sociais e, principalmente, de aparelhos ideológicos de Estado de um tipo totalmente diferente. A igreja medieval em essência não é uma instituição de ensino. De seu lado, a contradição histórica entre a burguesia e a feudalidade, que desempenha inegavelmente um grande papel político na história do aparelho escolar, no decorrer do período de transição para o capitalismo, não é, no entanto, nunca a contradição de nenhum modo de produção e permanece uma contradição secundária entre as classes dominantes. (s/d, p. 125)

Nesse plano de coisas, é possível considerar que, sob o capitalismo, o trajeto histórico que hora se desenrola tem como um de seus fulcros, mormente no nível das chamadas superestruturas, o fortalecimento da organicidade constitutiva das relações entre escola e sociedade, organicidade esta que, dotada de natureza histórica, não exclui, obviamente, o patamar representado pelos inúmeros e

significativos conflitos e contradições que são intrínsecos e correspondentes ao desenvolvimento das sociedades ordenadas sob a égide do capital.

Em vista da relação de indissociabilidade que sociedade e educação estabelecem e travam entre si, o fenômeno educativo mostra-se inteiramente abstrato e quiçá incompreensível se e quando desvinculado das circunstâncias históricas e sociais que lhe dão lugar e origem, conferindo-lhe substância e significado humanos e concretos.

Conforme SAVIANI (1984, p.120), “tem-se, pois, como premissa básica que a educação está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada. Isto não significa adotar a posição de determinismo mecanicista”.

Nesse caso, a educação está sendo concebida como um dos nexos do multifacetado e contraditório jogo de forças sociais, econômicas, políticas e culturais, que instrumentalizam e dão vida e concretude à estrutura social no seu conjunto. Para SAVIANI (1984, p.120), ainda, “como atividade mediadora, a educação se situa em face das demais manifestações sociais em termos de ação recíproca”.

A esse respeito cabe assinalar que, de um lado, estamos diante do quadro histórico-social que propicia a configuração de um novo e ampliado formato de organização escolar, se considerarmos o avassalador e contínuo processo de expansão e crescimento das complexas estruturas educacionais integradas por gigantescas redes de ensino, e o seu complicado rol de ramificações recheadas de níveis, modalidades e organismos educacionais dos mais variados tipos; e, do outro lado, nos encontramos em face de redefinição e da re-significação das formas de ordenamento e de inserção das atividades educativas e dos seus resultados no interior das modernas estruturas sociais. Quanto a isso, explícito, desde logo, a convicção, da qual partilho, de que, embora por mediação e não por automatismo, não há qualidade sem quantidade e vice-versa, sendo uma expressão da outra.

Assim, acredito que, cravadas no interior mesmo dos processos sociais, a construção histórica da instituição escolar e o correlato desenvolvimento de meios e mecanismos educacionais destinados à avaliação do seu desempenho e das suas ações contêm e manifestam organicidade e contradições crescentes nas relações que a escola e avaliação contraem entre si e com outras faces da sociedade. Isso ocorre quer se trate do âmbito mais específico do acompanhamento da aprendizagem e aferição dos seus processos e resultados e, portanto, no nível mais interno do trabalho pedagógico, quer diga respeito à esfera mais ampla das políticas

de intervenção e controle sobre os sistemas de ensino e as atividades de cunho propriamente institucional, ou seja, naquele patamar em que são elaboradas e/ ou definidas - com maior ou menos êxito, não importa - , as políticas, as diretrizes e as medidas necessárias à formulação e à aplicação do aparato legal, aos investimentos e alocação de recursos e à administração dos organismos institucionais.

Estou me reportando aqui a indicações que parecem elucidativas desse tipo de relação. Por exemplo, é em referência a esse contexto de estreitamento das relações que abarcam escola e sociedade que afirma SAVIANI (1984, p. 120):

A vida na cidade exige o domínio da língua escrita – e parece que foi por isso que se colocou a necessidade de universalização da escola básica nas sociedades onde a urbanização se desenvolvia: a escola básica deve ser estendida a todos porque transmite os requisitos necessários para que todos participem da vida nas sociedades urbanas e industriais.

O registro desse autor parece ser inequívoco, seja no sentido do entrelaçamento das duas manifestações características da atividade humana do período histórico moderno e contemporâneo: a vida no âmbito escolar e na sociedade urbana industrial, seja no intuito de definir a substancialidade do conteúdo educativo e a essencialidade dos mesmos para efeito de inserção dos indivíduos e grupos na estrutura social. Atrevo-me a aduzir – com o mesmo grau de implicações, continuidades e rupturas que acredito estar embutido na formulação até agora apresentada – que a avaliação educacional é indissociável, enquanto processo e produto histórico, da natureza do organismo escolar e da formação social que lhes são subjacentes, direta ou indiretamente.

Neste sentido é necessário verificar quais são os liames e os vínculos entre todo e a parte e o mediato e imediato, que perpassam, afetam e reconfiguram as ações educativas contemporâneas e as suas implicações na área da avaliação escolar, como acontece, por exemplo no desenvolvimento das diferentes tendências pedagógicas e nas modificações que são promovidas nos respectivos padrões avaliativos.

III - DEFININDO ALGUNS FUNDAMENTOS DE ANÁLISE: ASPECTOS ECONÔMICOS, POLÍTICOS E CULTURAIS

Nesse ponto vou me debruçar, sobre a questão da relação entre o desenvolvimento capitalista, a construção de um extrato propriamente cultural e a inserção e a significação da instituição escolar nesse processo. Pretendo fixar a premissa de que travar-se-á entre as mesmas uma forma de articulação perpassada, dialética e simultaneamente, por movimentos de atração e imbricamento e de repulsa e estranhamento, como marca característica do tipo de organicidade que é constitutiva do conjunto histórico e social, sustentado pelo sistema capitalista, nas várias etapas da sua evolução.

Nesse sentido, começo por considerar que a constituição das sociedades capitalistas, embora fortemente calcada na estrutura econômica que se encontra à sua base, abarca não apenas um amplo e variado conjunto de aspectos políticos e sociais, como também uma complexa esfera cultural. Assim é que, o período histórico da expansão capitalista, a vida cultural e suas manifestações são expressões fundamentais das diversidades e contradições que percorrem todo o organismo social. Nessas sociedades, ao mesmo tempo em que são estabelecidas as condições econômicas, políticas e sociais, requeridas e impostas pela dinâmica em curso, configura-se um vigoroso processo de produção cultural.

Como afirma Rosa LUXEMBURG (1979, p. 131):

El capitalismo transforma las condiciones de vida y las relaciones sociales desde sus bases materiales hasta las cúspide de las formas espirituales. De este modo, produce una série de fenómenos economicos nuevos: la gran industria, la produccion mecanizada, la proletarización de las masas, la concentración de la propiedad, las crisis industriales, los sindicatos capitalistas, la industria doméstica (artesanal) moderna, el trabajo de mujeres y niños, etc. Pero simultáneamente y en relación a todo lo anterior crea una cultura espiritual totalmente nueva.

Conforme IANNI (1978) são múltiplas, complexas e também conflitivas as manifestações que dão vida e expressão à esfera cultural (como por exemplo, valores, padrões, representações, modos e estilos de vida, tendências de pensamento, idéias e concepções, línguas e dialetos, festas, lendas, mitos, costumes, crenças religiosas, atividades artísticas, práticas políticas, tipos e modalidades de trabalho, situações de lazer, etc.) as quais, a um só tempo, fixam e recriam os laços culturais que perpassam, articulam e contrapõem os grupos e as

classes sociais, redefinindo os fatos sociais do passado e demarcando as novas maneiras de agir e pensar, delineando o arcabouço cultural forjado sob o capitalismo. Nesse universo, o saber sistemático, a língua nacional, as correntes estéticas, as ideologias políticas, entre outros aspectos, ganham forma e se vivificam, assumindo os contornos dos grupos e classes próprios desse período histórico e que povoam com seus movimentos o terreno das lutas políticas e sociais. Na ótica desse autor, são manifestações dotadas de especificidades, compondo tramas, narrativas, sintaxes, modelos, paradigmas, estatutos, códigos, ritos, receituários e outras estruturas formais, espelhados em referentes próprios e singulares. Mas são igualmente momentos constitutivos da organização econômica, política e social.

No contexto do desenvolvimento capitalista, a criação dos meios culturais acompanha as exigências do movimento de expansão do capital e dos aspectos econômicos, políticos e sociais associados à sua realização. Trata-se, porém, simultaneamente, da criação que reflete os modos de existência, as diversidades e os conflitos das classes e grupos que compõe as heterogêneas forças que emergem no âmbito das sociedades burguesas. Trata-se, ainda, da existência trilhada pelas classes trabalhadoras e subalternas – operariado, campesinato, intelectuais, servidores e outros setores assalariados – que, submetidos ao controle político e aos padrões ideológicos das classes dominantes e grupos dirigentes, buscam incessantemente os meios para desfazer as amarras da dominação, construindo as formas que expressam seus anseios, dúvidas, obstáculos e projetos.

A implantação de um processo produtivo caracterizado pelo intenso e progressivo desenvolvimento das forças produtivas e que impõe a renovação contínua dos instrumentos de produção, a instalação de um complexo parque industrial, a introdução e o aperfeiçoamento dos procedimentos de especialização e divisão técnica do trabalho, a organização da produção em cadeia e mecanizada, a incorporação dos crescentes contingentes urbanos a esse processo e a sua extensão ao campo, a estruturação de uma economia de escala e a internacionalização dos mercados são traços que marcam o curso da acumulação capitalista e alteram substancialmente a feição da estrutura econômica e social.

Para MARX e ENGELS (1977, p. 25):

A burguesia, durante seu domínio de classe, apenas secular, criou forças produtivas mais numerosas e mais colossais que toda as gerações passadas em conjunto. A subjugação das forças da natureza, as máquinas, a aplicação da química à indústria e à agricultura, a navegação a vapor, as estradas de ferro, o telégrafo elétrico, a exploração de continentes inteiros, a canalização dos rios, populações inteiras brotando na terra como por encanto – que século anterior teria suspeitado que semelhantes forças produtivas estivessem adormecidas no seio do trabalho social?

Sob o capitalismo, o abrangente e contínuo desenvolvimento do processo produtivo e a permanente necessidade de aprimoramento dos meios técnicos de produção convertem-se em sólidos estímulos ao progresso técnico-científico. Estreitam-se os elos entre ciência e produção, fomentando a pesquisa tecnológica e alargando e enriquecendo o campo teórico-científico.

Assinala VÁZQUEZ (1977, p. 217), que:

Nessas condições histórico-sociais, o progresso do conhecimento científico-natural, que se traduz na constituição da ciência moderna, converte-se em necessidade prática social de primeira ordem... Uma das ciências que mais se beneficiam com as exigências das produções é a física. A ciência física, surge na Idade Moderna com Galileu, correspondendo às necessidades práticas da indústria nascente... Atualmente, a indústria continua, impondo à química novas exigências que se traduzem num enriquecimento sucessivo de sua teoria.

Longe de se tratar de uma história linear e unívoca, ou destituída de problemas, rupturas e antagonismo: constrói-se, nesse caso, a conflitiva trajetória da relação e entre ciência e sociedade burguesa, na qual o episódio de Galileu em dissonância com os “dogmas” religiosos já prenunciava os sucessivos embates que seriam travados entre os segmentos dominantes e os agentes da produção cultural. Ao lado disso, a marcha dessas transformações, com a generalização da produção mercantil e das formas do trabalho assalariado, produz efeitos que ultrapassam o plano imediato das atividades econômicas e das condições técnicas de produção, afetando mesmo o conjunto da vida social, política e cultural.

De acordo com MARX e ENGELS (1977, p. 24):

A burguesia só pode existir com a condição de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais. A conservação inalterada do antigo modo de produção constituía, pelo contrário, a primeira condição de existência de todas as classes industriais anteriores. Essa subversão contínua da produção, esse abalo constante de todo o sistema social, essa agitação permanente e essa falta de segurança distinguem a época burguesa de todas as precedentes. Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com seu cortejo de concepções

e de idéias secularmente veneradas; as relações que as substituem tornam-se antiquadas antes de se ossificar.

Nas condições das sociedades de classe, essas transformações conduzem ao reordenamento da estrutura jurídico-política e à redefinição dos códigos sociais, requerendo a sistematização do pensamento político, jurídico, legal, econômico, contábil, administrativo: ocasionando ainda, o crescimento e a socialização do aparato burocrático estatal e empresarial. Por outro lado, vão sendo engendradas as circunstâncias que levam à constituição das associações corporativas, dos partidos políticos, ao surgimento e à difusão das reivindicações setoriais, das mobilizações populares e, mesmo, às revoltas, motins e insurreições; movimentos que assimilam e crivam os saberes instituídos, revestindo as formas e os conteúdos do conhecimento de novas significações, inaugurando e fazendo avançar as formas de luta e organização política, pressionando no sentido de conquistar e assegurar a cidadania. Privilégios das classes que detêm o poder político e econômico, é no transcurso das lutas populares que as prerrogativas políticas vão sendo, ainda que parcialmente, obtidas e sustentadas.

No contexto das sociedades burguesas, a acentuada urbanização que se opera, a diversificação e a integração dos mercados, a ampliação e a complexificação dos serviços, meios de transporte e sistemas de comunicação aproximam e interligam os grupos locais e regionais, submetendo-as às novas circunstâncias sociais e outras referências culturais, vincando os traços e o perfil da vida nacional; diluindo em alguns casos, aguçando em outros as diferenças e as disparidades existentes. Instaura-se o espaço social que propicia o florescimento das obras literárias, artísticas, filosóficas e tantas mais que absorvendo, refletindo e sintetizando as difusas questões dos inúmeros e heterogêneos grupamentos populacionais, ajudam a tecer o fio dos Estados Nacionais; exprimindo, explícita ou implicitamente, de modo conservador ou progressista, as injunções da ordem social que se instala.

Tais condições de desenvolvimento determinam o lugar privilegiado do saber sistemático, em especial, do saber letrado, elaborado e transmitido pelas instituições de ensino. De certo modo, as etapas da evolução do ensino retratam as vicissitudes e os resultados econômicos, políticos, sociais e, sobretudo, culturais que vão sendo alcançados no trajeto histórico das formações sociais capitalistas.

Segundo GRAMSCI (1979, p. 09):

A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a área escolar e quanto mais numerosos forem os 'graus verticais' da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização de um determinado Estado.

No sistema de ensino instalado nas sociedades burguesas, da forma escolar anterior, incipiente e restrita, passa-se à forma ampliada e massiva exibida pela escola moderna. Da escola destinada quase que exclusivamente à formação dos membros dos grupos dirigentes e classes dominantes chega-se à instituição escolar que generaliza o ensino elementar e funda outros níveis e modalidades de ensino, atingindo, ainda que de maneira desigual, a parcelas das classes médias e populares, em atendimento aos requisitos da indústria e da burocracia pública e privada e às aspirações disseminadas pela vida urbana. Desde o ponto fundado na existência da escola de feição particularista e, comumente, religiosa, percorre-se o longo caminho que desemboca na construção das extensas redes de ensino público e nas proclamações da escola universal.

Como observa LUXEMBURG (1979, p. 131):

Si por un lado la producción capitalista necessita personal especialmente entrenado, también requiere de una educación pública universal, tanto para elevar el nivel cultural general de la población – lo cual, a su vez, genera mayores necesidades, y, por consiguiente, una mayor demanda de bienes de consumo masivo - , como para formar a un obrero capaz, adecuadamente adiestrado para prestar sus servicios en el proceso productivo de la gran industria. Por esta razón, para la sociedad burguesa, en todas partes, la instrucción pública y la formación profesional son imprescindibles, y también lo son, por consiguiente, las escuelas públicas y un numeroso equipo de maestros elementales, de enseñanza media y superior, bibliotecas, salas de lectura etcétera.

É bem verdade que, no seio das muitas e efetivas modificações que foram introduzidas na estrutura escolar e sob a capa protetora das propostas de universalização do ensino, ocultam-se os sutis mecanismos que efetuam ou dissimulam a discriminação cultural e social. De qualquer modo, as mudanças operadas nos meios de ensino só podem ser compreendidas quando consideradas também como fruto das fortes pressões exercidas no bojo do processo de organização das classes trabalhadoras, face às suas aspirações à cidadania.

Sob o impulso das relações sociais estabelecidas no âmbito das formações capitalistas, a produção cultural, inequivocamente, experimenta um fecundo

desenvolvimento. Ao mesmo tempo, a multiplicação das formas e meios assumidos pela vida social, econômica, política e cultural traz a necessidade da adequação e do fortalecimento dos organismos do Estado, particularmente, dos seus organismos políticos. Nas sociedades regidas pela acumulação do capital e permeadas pela contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização das forças produtivas, a condução do processo político é ponto vital para a manutenção dos interesses dominantes. As classes burguesas que historicamente encetam um abrangente movimento de expansão do processo produtivo e de ampliação da organização social, política e cultural, no exercício de sua dominação, intentam manter sob controle os efeitos contraditórios das mudanças desencadeadas, voltando-se, especialmente, à contenção das manifestações e lutas que resultam na crescente independência das classes populares.

Se nas etapas da ascensão burguesa, estas classes buscam o alargamento das suas bases sociais e políticas, fazendo seus – ou assim proclamando – os interesses da maioria da população, nos períodos da sua consolidação, não raramente, reafirmam o seu caráter corporativo, reatando as alianças com os setores mais conservadores da organização civil e estatal – hierarquia militar e religiosa, tecnocracia, setores monopolistas e imperialistas – e recompondo os blocos autoritários de poder. Pretendem assim preservar e estreitar as condições da sua dominação.

Nas conjunturas de aguçamento das crises econômicas e sociais e de ruptura política, muitas vezes, diante da insuficiência dos recursos disponíveis – jurídicos, legais, policiais, etc – como instrumentos de dominação, são acionados os mecanismos que reforçam o aparato de repressão e acentuam o grau de exclusão das classes trabalhadoras e seus representantes. Nessas circunstâncias, são ativados e fortalecidos os aparelhos destinados ao controle da produção cultural independente e vinculada aos interesses da maioria da população, na tentativa – nunca inteiramente concretizada – do ajustamento dos conteúdos das atividades intelectuais aos interesses restritos e imediatos dos ocupantes do poder e seus beneficiários. É esse o quadro em que, por vezes, a produção cultural é invadida e entrecortada pela perspectiva utilitária originada na ordem econômica e social instalada, subordinando-se aos preceitos normativistas estreitos, ditados pela “lógica” dos donos do poder e dos negócios. Trata-se do esforço, por parte das esferas dominantes, para neutralizar as exigências de criticidade e independência,

próprias e inseparáveis da produção cultural, e para a conversão dos agentes dessa produção em porta-vozes das diretrizes emanadas das fontes oficiais, isolando ou mesmo calando as vozes e o pensamento discordantes.

São condições dessa natureza as presenciadas no contexto das transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que demarcam o desenvolvimento capitalista recente e a passagem para a etapa monopolista. Nessa fase, a redefinição dos organismos políticos do Estado objetiva a compatibilização da estrutura econômica e social às exigências da ordem monopolista, provocando desdobramentos também ao nível da produção cultural e da atividade educacional.

Nesse momento, os mecanismos repressivos do Estado, postos a serviço dos interesses monopolistas, restringem o campo de ação dos grupos e instituições que compõem a esfera civil da sociedade, buscando, tanto quanto possível – e com custos sociais bastante elevados -, conter os canais de oposição e travar o andamento dos movimentos e lutas sociais. Com o intuito de abafar ou inclusive extirpar as manifestações divergentes, a repressão política toma também a forma de repressão cultural e de controle ideológico sobre a educação e a escola.

Para Octávio IANNI (1978, p.218), em referência à política cultural que emerge desse quadro histórico e social:

A ideologia dos governantes... não suporta o debate, a controvérsia, a crítica. Mesmo porque esse Estado precisa alimentar-se da falsa idéia da estabilidade social e política, da perenidade do presente. Esse Estado pressupõe a cristalização do *status quo*. No máximo, permite o aperfeiçoamento do *status quo*, isto é, a consolidação dos interesses prevaletentes sob a ditadura do capital monopolista.

Tal Estado de coisas não transcorre sem dificuldades; esbarra, na verdade, em variadas situações de oposição e resistência. De uma ou de outra forma, são muitas as manifestações originárias da sociedade civil, associações, sindicatos, partidos políticos que se insurgem contra a estrutura que reprime e denega os direitos à cidadania e à inserção na vida política. Assim como, são inúmeras as intervenções e os pronunciamentos na imprensa, nas tribunas, nos palanques, nas instituições de ensino, nos congressos e simpósios que burlam o cerco policialesco da censura e rejeitam os ditames do “*status quo*”, erigidos em “verdade” pelos integrantes do poder e seus aliados. Do mesmo modo, intelectuais, professores, estudantes, jornalista, artistas, agrupados em suas entidades, articulam-se em

recusa às medidas restritivas e cerceadoras próprias da política cultural que visa à supressão do debate e da pluralidade de pensamento. Índios, negros, mulheres, trabalhadores assalariados da cidade e do campo mobilizam-se no protesto aos efeitos da estrutura injusta e discricionária que cristaliza os papéis e legitima os preconceitos sociais, com o intuito de escamotear as diversidades, as disparidades e os antagonismos sociais, econômicos, políticos e culturais.

O movimento histórico efetuado pelas sociedades burguesas, urdido no processo de acumulação capitalista, ao desencadear os meios necessários à sua realização, cria as condições que revolucionam toda a vida social, expandindo e estendendo incessantemente a produção material e intelectual; mas quase que simultaneamente põe em marcha as forças da contra-revolução que, guiadas pelos estritos interesses do domínio de classe, acabam por obstaculizar o curso social. É assim que a produção cultural, originada nas condições de existência inscritas nas relações capitalistas, concretiza um significativo desenvolvimento, detendo-se, entretanto, nas freqüentes dificuldades interpostas pela ordem burguesa, de feição conservadora ou reacionária. Dessa forma, o processo das lutas políticas movidas pelas camadas populares é condição para a superação dos entraves existentes e para a efetiva democratização da vida política, econômica, social e, também, cultural.

IV - FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS: ALGUMAS INDICAÇÕES A RESPEITO DAS CATEGORIAS MAIS GERAIS E ABSTRATAS

Como já afirmei anteriormente, a compreensão que estou ora sustentando reitera que as modernas estruturas sociais constroem-se e se desenvolvem como elos orgânicos, em maior ou menor medida, e articulados, direta ou indiretamente, em torno de um todo, cujo eixo é constituído pelo processo, lógico e histórico, de acumulação e expansão capitalista, processo tal que é movido e atravessado pela contradição que lhe é mais intrínseca, a saber, a contraposição capital e trabalho, que lhe confere natureza classista e segmentada.

É essa contradição essencial que, sob múltiplas formas e em diferentes níveis, percorre e contamina as relações que são constitutivas da sociedade nas suas partes e no seu conjunto.

Nas formações histórico-sociais próprias do modo de produção capitalista, conforme assinalou marcada e reiteradamente MARX, o processo que conduz à composição do capital tem como nervura e uma das suas categorias centrais o “valor-trabalho” e a sua expressão representada pelo valor de troca, isto é, essas sociedades regidas pela produção capitalista apresentam como forma primária e mais elementar do processo de desenvolvimento das suas riquezas a “mercadoria”. Como afirma o próprio MARX (1983, p.45), “a riqueza das sociedades em que domina o modo de produção capitalista aparece como uma ‘imensa coleção de mercadorias’, e a mercadoria individual como sua forma elementar”.

Na verdade, o passado mais remoto, cujas formações histórico-sociais precederam a gênese e a consolidação da estrutura produtiva de tipo capitalista, já registra a circulação de produtos constituídos caracteristicamente como mercadorias, de tal modo que estas não têm sua existência circunscrita aos períodos ulteriores e mais recentes da história – segundo MARX: (1977, p.219) “como categoria, pelo contrário, o valor de troca leva uma existência antediluviana”. Não obstante, é incrustada na dinâmica própria do desenvolvimento capitalista que a mercadoria representa, segundo as indicações de MARX, simultaneamente a forma geral do produto do trabalho humano e, por isso mesmo, a forma celular do “valor”.

Em prosseguimento a esse percurso analítico traçado por MARX, mas chegando à outra extremidade do longo caminho lógico e histórico que lhe é inerente, cabe considerar que o capital, mediado pelo trabalho, e entranhando a

dinâmica de extração de mais-valia como seu núcleo vital, é resultante do processo de “valorização” do dinheiro e representa a forma mais acabada e desenvolvida do “valor”. Ou seja, horizonte e expressão máxima do mundo que lhe dá origem, o próprio capital contém em si a forma do “valor”, sendo ao mesmo tempo, o seu principal resultado.

Assim, uma compreensão que se pretenda adequar acerca da produção e da organização social que tem como centro a acumulação capitalista não pode ignorar a centralidade da categoria do “valor-trabalho” e a sua “intervenção”, efetiva e recorrente, no quadro das vicissitudes e contradições que se interpõem no desenvolvimento desse tão significativo e abrangente quanto conturbado e conflitivo período da história.

Mas há outro aspecto a ser ressaltado, ainda que de maneira esquemática e abreviada, uma vez que, penso eu, ajudará a melhor compreender o processo social como um todo, mas também, sob certas condições, os simbolismos e sentidos embutidos na moderna atividade educacional e escolar e, por consequência, também presentes, ainda que por mediação, nos meandros da esfera avaliativa.

Conforme assinala MARX (1983, p.70), ao tratar da forma mercadoria:

À primeira vista a mercadoria parece uma coisa trivial, evidente. Analisando-a vê-se que ela é uma coisa muito complicada, cheia de sutileza metafísica e manhas teológicas. Como valor de uso, não há nada de mistério nela...Mas logo que ela aparece como mercadoria, ela se transforma numa coisa fisicamente metafísica. E em continuação: Além de se pôr com os pés no chão, ela se põe sobre a cabeça perante todas as outras mercadorias e desenvolve de sua cabeça de madeira cismas muito mais estranhas do que se ela comesse a dançar por sua própria iniciativa.

Sobre tal base é que se manifesta, por conseguinte, o fenômeno que MARX denominou metaforicamente de “fetichismo da mercadoria”, o qual é, logicamente, extensivo às outras configurações do “valor”, a saber, o dinheiro e, mesmo, o capital.

Ainda de acordo com a referência expressa de MARX (1978, p.72):

No capital – e no dinheiro – determinadas relações sociais entre as pessoas representam-se como relações entre as coisas e pessoas, ou por outra, determinadas relações sociais aparecem como qualidades sociais que certas coisas possuem por natureza, sem trabalho assalariado.

As formulações apresentadas expõem as dificuldades que estão implicadas na tarefa de compreender o processo referido, ultrapassando este complicado e

denso jogo que contrapõe essência e aparência, o qual, simultaneamente, ilumina e obscurece, oculta e revela a constituição do real nos seus conteúdos e formas, gerais e específicas. Além disso, não se pode desconhecer que o que está em questão, quando se trata do pensamento e da reflexão, é tão-somente a apreensão, pelo conhecimento, do objeto sob análise, não representando a supressão do mundo histórico e concreto que lhe dá origem. Como lembra MARX (1983, p.76), a tal respeito: “A figura do processo social da vida, isto é, do processo de produção material, apenas se desprenderá do seu místico véu nebuloso quando, como produto de homens livremente socializados, ela ficar sob o seu controle consciente e planejado”.

No entanto, como assevera o próprio MARX, o alcance desse horizonte, tanto quanto seja possível, só pode resultar da construção histórica “longa e penosa” de uma sociedade que transforme significativamente a base material e as condições superestruturais que fundamentam a vida humana.

Acredito ser esse também um dos mais importantes significados contidos no ajuste de contas que MARX enceta com o pensamento materialista do passado e sintetizado na obra de Feuerbach, tal como expõe nas conhecidas Teses sobre o pensador em questão, conforme enunciado na Tese 8: “Toda a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que desembocam na teoria do misticismo encontram solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática. (MARX e ENGELS, s/d, p.12).

V - OS CONTORNOS LÓGICOS E HISTÓRICOS DA QUESTÃO AVALIATIVA

5.1 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: UMA CONTRAPOSIÇÃO NAS RELAÇÕES ENTRE FINS E MEIOS?

A título de deixar essa temática aqui assinalada e registrada, por ora, como nexos explicativos, ao lado de outros, obviamente, das “funções” explícitas e latentes desempenhadas pelos mecanismos próprios da avaliação educacional, vou estabelecer que, não por acaso, processo análogo ao anteriormente descrito no campo do “valor” pode ser observado no âmbito da avaliação educacional. Isto é, considerada a dinâmica característica do processo avaliativo ora instalado como parte dos modernos sistemas de ensino, é possível afirmar que nele se manifestam múltiplas ordens de contraposições, envolvendo conteúdo e forma, as quais, na verdade, agem e reagem num todo que só pode ser decomposto para fins analíticos.

Em primeiro lugar, admitida a natureza especificamente pedagógica da avaliação educacional, cabe destacar a contraposição que se processa no sentido do progressivo deslocamento dos mecanismos constitutivos da mesma do seu núcleo propriamente educativo para outros eixos, representados pela assimilação de “funções” com caráter marcadamente coercitivo e disciplinador. Nesse âmbito, ao invés de se constituir, primordialmente, como instrumento efetivo de acompanhamento e desenvolvimento de aprendizagem, a avaliação é posta a serviço da ordem institucional vigente, assumindo a feição de mecanismo de controle autoritário e conservador, no campo escolar e, mesmo, na esfera social.

Descortina-se, nesse caso, uma forma de tratar a avaliação que descarta da sua tarefa investigativa e pedagógica, ao mesmo tempo que hipertrofia o seu “perfil” adaptado e reacionário, conferindo-lhe, em última instância, sentido reprodutor e classista.

De acordo com AFONSO (2000, p.22) em referência a autores que enfatizam essa abordagem:

De facto, como há bastante tempo salientou Walo Hutmacher (1978, p.65)¹, em muitos casos as classificações escolares transformam-se em ‘extratégias-chave de manutenção de ordem’, ou são simplesmente instrumentos disciplinadores a que os professores recorrem para impor aos

¹ HUTMACHER, W. A diversidade das culturas e a desigualdade perante a escola: elementos para uma sociologia da ação pedagógica. *Análise Psicológica*, vol. II, nº 1, pp. 57-67.

estudantes os valores e os comportamentos que eles idealizam como adequados. Seja como forma de recompensa seja como forma de punição ou coerção, avaliar é uma forma de poder que tanto pode aparecer dissimulada como andar associada a outros poderes.

Em segundo lugar, ampliando e confirmando a “função” precedente, manifesta-se a já classicamente anunciada inversão na relação entre “fins e meios”, de tal modo que a tarefa avaliativa, quando presa às atuais amarras educacionais, passa a ocupar, crescente e inexoravelmente, a condição de alvo privilegiado da ação educacional escolar, abstraindo a sua natureza meramente instrumental, a ponto de se “sobrepor” aos conteúdos e processos substantivos, propriamente pedagógicos, que integram as relações de ensino-aprendizagem.

Assim é que se instala uma ordem de coisas na qual o “império da avaliação” justifica e dá legitimidade “à oferta e à procura” dos meios e dos resultados da atividade avaliativa, os quais são buscados a qualquer preço, sendo representados pelos simbolismos que a partir daí passam a ser engendrados, não sem uma elevada dose de subterfúgios, engenhosas artimanhas e forte espírito de artil. Esses aspectos, no limite, subsumem e aprisionam no seu interior o ato de ensinar e de aprender. Refiro-me aqui, entre outros fatos, a atitude quase obsessiva observada quer na aplicação quer na obtenção da nota (conceitos, menções, tanto faz) lícita e ilicitamente e no emprego das variadas formas de certificação. Ações tais que remetem a uma estrutura rigidamente hierarquizada e aos extratos, estamentos e grupos que a constituem, revelando e ocultando determinações mais abrangentes situadas tanto no interior do sistema educacional, como também no plano da organização social, incluídas aí as relações de natureza discricionária e seletiva fortemente ligadas às sociedades de perfil classista.

Em um movimento que é circular e reiterativo, essa “troca de lugar”, na combinação “fim e meio”, é marcada pela sobrevalorização dos recursos destinados, em tese, à representação, numérica ou verbal (notas, classificações, distinções, etc.), desse intrincadíssimo e, certamente, confuso jogo de “espelho” em que se converte a avaliação educacional, alternando e misturando imagem e realidade, enfim, aparência e essência.

Reporto-me a ENGUITA & LEWIN (1990, p. 97) no intuito de enunciar a necessidade de refletir criticamente o sobre o assunto, desvelando, tanto quanto seja possível, as implicações aí contidas, não apenas no terreno do instrumental técnico e da forma institucional presentes no campo da avaliação escolar, mas,

principalmente, na esfera da intervenção dos atores educacionais e sociais, e da construção da sua autonomia, tratando-se, dessa maneira, da esfera do desenvolvimento dos sujeitos que possam exercitá-la.

Para esses autores, a escola atua sobre os indivíduos convertidos em alunos, submetendo-os, “às formas impessoais de autoridade”, levando-os a adotar “rotinas organizativas” e a internalizar “critérios de avaliação alheios”, a travar “relações de competição interindividual”, a transferir para outros as decisões a respeito do seu “objetivo e processo de trabalho” e a acatar “uma vontade acima da sua”. Não se tratam, porém de determinações abstratas, uma vez que ao agir assim essa instituição, historicamente, erige-se como uma das agências voltada à reprodução da força de trabalho, em consonância com as necessidades e as exigências da acumulação capitalista.

E, finalmente, nesse alinhamento de “funções” que venho ora relatando, cabe ser apontada a contraposição que se constitui em virtude da implantação e da consolidação de uma engrenagem avaliativa que se orienta pelos signos da negação, da eliminação e da exclusão e, inversamente, secundariza e, às vezes, soterra e encobre o caráter reflexivo e a natureza diagnóstica que conferem concretude pedagógica e singularidade educativa ao processo em questão.

Nessa lógica, pautada pela assunção da avaliação enquanto procedimento de controle conservador, exacerba-se o uso de conjunto de critérios e instrumentos que têm por destinação provocar e/ ou ressaltar a repetência, a retenção, a desclassificação, o corte, o erro, etc. Em outras palavras, o aparato da avaliação educacional, forjado historicamente como um dos eixos estruturantes da moderna vida escolar, transfigura-se, repetidamente, em requintado e eficaz mecanismo de seleção e segregação.

Nesse mesmo sentido, VIAL (1979, p. 15/16), ao examinar a questão do fracasso escolar, compreendido enquanto problema inseparável da atual estrutura do ensino, considera, sintomaticamente, que a segregação “é apenas uma das formas de expressão da seleção”.

De acordo com essa autora:

(...) é na medida que a escola preenche a função seletiva que tende a rejeitar todas as crianças que não satisfazem seus critérios de seleção. É para isso que serve a abordagem patologizante e categorizante dos problemas escolares; permite a triagem e a exclusão do circuito escolar destinado às elites dos que não respondem às exigências do sistema.

5.2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: UM CASO DE NEUTRALIDADE OU UMA AÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA?

Como desdobramento das formulações assentadas até agora e com um sentido que é, forçosamente complementar quero sintetizar as idéias que, a meu ver e nesse presente momento, podem auxiliar na configuração do modo como estou abordando e recortando a temática da avaliação educacional.

De acordo com LUCKESI (1996, p.28):

(...) importa estarmos cientes de que a avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar em particular, são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam. Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica.

Nesse mesmo plano, AFONSO (2000, p.18/19), relaciona e caracteriza a relativa diversidade de funções “manifestas ou latentes” desempenhadas pela avaliação, consideradas, de um lado, no âmbito da atividade estritamente pedagógica, abrangendo, entre outros aspectos:

- a) A criação e a implantação de mecanismos de controle referidos ao acesso, à permanência e à conclusão dos cursos e programas de ensino;
- b) A definição de critérios e padrões quanto aos avanços e à retenção escolares, de transição entre os ciclos, as etapas, os períodos didáticos ou entre os diversos níveis e modalidades de ensino e, também, no tocante às formas de sanção e, no limite, de exclusão do sistema educativo;
- c) A estimulação da competição entre os indivíduos e grupos que integram os contingentes das instituições educacionais (alunos, professores, técnicos, etc.);
- d) A prescrição de normas destinadas à estruturação dos organismos educativos e para fins de condução do trabalho acadêmico.

Por outro lado, as funções avaliativas se estendem e se infiltram também no contexto do planejamento e da gestão organizacional, incluindo particularmente a estruturação das relações de trabalho, assumindo a condição de procedimento aplicado ao recrutamento e à seleção de pessoal e de regulamentação da carreira profissional. Desse modo, não se pode perder de vista que a avaliação, inclusive na

organização escolar, constitui-se como momento de controle e legitimação institucional.

Além disso, ainda de acordo com AFONSO (2000, p.19), “as funções simbólicas, de controle social e legitimação política, apesar de menos referidas, são funções que têm maior interesse analítico quando se problematiza a avaliação para além dos limites mais restritos do espaço pedagógico”. Para o mesmo autor, a escolha e a delimitação, - ou, também, a hipertrofia de algumas - dessas funções, em detrimento de outras, correspondem às condições que demarcam, de modo próprio, e singular os diferentes momentos históricos e as distintas estruturas sociais ou, então, emergem sob o impulso dos movimentos desencadeados por conjunturas político-econômicas específicas.

Nessas circunstâncias, o autor referido destaca, a título de exemplo, o caso representado pelos países anglo-saxônicos, os quais, a partir dos anos noventa, fomentam e exacerbam a implementação dos sistemas de avaliação orientados para a seleção individual e profissional e para a “gestão produtivista” da organização educacional.

Embora considerando as determinações que são peculiares aos países que ocupam posição periférica no quadro que abriga o capitalismo mundial e não deixando de lado os traços que tipificam cada sociedade em particular, acredito que não seria excessivo afirmar que esses mesmos “ventos avaliativos”, impulsionados, provavelmente, por elementos da atmosfera político-ideológica comuns e/ ou assemelhados, que se difundem no contexto da etapa mais recente da acumulação capitalista, passam a soprar fortemente nas nações que integram o sub-continente latino-americano, com destaque para situações do Chile e da Argentina, no chamado cone-sul, mas, incluindo-se, nesse conjunto, certamente, a sociedade brasileira.

Valho-me, ainda, das indicações apresentadas por AFONSO (2000, p. 19) para reafirmar a ótica fixada no decurso dessas idéias formuladas no que diz respeito ao entrelaçamento e à interdependência entre as esferas que estão sendo aqui assinaladas e demarcadas. Assim é que para o mesmo, em referência a autores e obras que tratam do tema,

(...) as funções da avaliação têm que ser, por isso, compreendidas no contexto das mudanças econômicas e políticas mas amplas. Aliás, a avaliação é ela própria uma atividade política como se constata, por

exemplo, quando se estuda e pratica a investigação avaliativa, nomeadamente pela análise sociológica de programas educacionais e de políticas públicas.

Em desdobramento a essa linha de análise, é possível vislumbrar a existência de nexos, senão diretos e imediatos, ao menos indiretos e difusos, mas igualmente reais e efetivos, entre, de um lado, o processo avaliativo que se configura como parte integrante das atividades educacionais institucionalizadas e, de outro, as relações que fundam nas formações sociais de tipo capitalista e/ou estão associadas à produção de natureza mercantil.

Desse ângulo, parece ter pertinência a suposição segundo o segmento da qual a atividade avaliativa escolar, reforçando na atualidade e fortemente submetida aos padrões e critérios técnico-empresariais, ainda que de uma maneira que lhe é própria e por força da mediação de seu simbolismo, mostra-se impregnada pelas marcas que expressam e representam o “valor de troca”, cujo enraizamento e generalização compõe um dos fundamentos de sustentação das sociedades regidas pela acumulação do capital.

Todavia, deve ser recusada qualquer pretensão de absolutização dessa forma de enxergar a ação avaliativa moderna, sobretudo quando se a recorta de maneira a percebê-la tão-somente do ângulo econômico, seccionando-a e isolando-a do complexo e multifacetado conjunto de determinações que nela intervém. Essa ótica isolacionista acaba subordinando tal ação educativa a uma determinação exclusiva e unilateral, podendo ocasionar equívocos como o de atribuir um caráter especificamente “mercantil” ao meio e ao produto da avaliação educacional, a qual passa a ser categorizada como se fosse, constitutiva e logicamente, uma mercadoria e, portanto, destinada e, mesmo, condenada a se converter em “objeto de troca”. Nesse cenário, supostamente tomado por agentes e forças exclusivamente econômicas, os “produtores educacionais” perseguem, incansável e incessantemente, por meio do seu “trabalho educativo”, o “rendimento” e a “produtividade” definidos em vista de um modelo ou padrão referencial, em um dado “espaço organizacional”, a instituição de ensino – os quais são mensurados por meio de instrumentos tecnicamente adequados e orientados por critérios e procedimentos convencionados para tanto. Esses “produtores”, dessa maneira, interagem no “mercado acadêmico e profissional” envoltos por uma atmosfera de competição e em busca de classificações, notas, conceitos, certificados, diplomas, títulos, carreiras,

posições hierárquicas entre múltiplas e renováveis categorizações que inundam, cada vez mais, esse verdadeiro repertório de distinções e honrarias hierarquizantes, não mais predominantemente jurídicas e patrimoniais, mas, sobretudo, econômicas e utilitárias.

Se é indispensável que não se perca de vista, como já o afirmamos previamente, os elos efetivos e iniludíveis que costuram as ricas relações entre educação e sociedade e, particularmente, aproximam de forma mediada escola e capitalismo, não convém, como também já estabeleci preliminarmente, que se incorra em visão esquemática e reducionista, substituindo-se a abordagem pautada pela lógica relacional, que visa à síntese, por enfoque marcado pela síncrese e, por conseguinte, pela diluição e, até mesmo, pela anulação dos termos e processos que dão vida e concretude a essa mesma relação.

Dessa maneira, sem ignorar as instigantes e importantes sugestões contidas nessa linha de pesquisa e, mesmo, não obscurecendo as significativas e decisivas ligações existentes entre avaliação e valor de troca e, nesse âmbito, sobretudo, entre avaliação e alienação – e é disso que se trata – cabe, no entanto, evitar o viés que aprisiona e restringe o processo avaliativo aos estreitos e empobrecedores limites do elemento econômico e mercantil, ao se adotar, como nesse caso, o procedimento de agrupar apenas por justaposição e por correspondência unívoca – por isso, mecânica e linearmente – as distintas faces e interfaces que substancializam e desenham a avaliação educacional.

Se, por um lado, como lucidamente registra AFONSO (2000, p. 24/25), “ao avaliar” o produto de um indivíduo como um produto individual, mesmo quando este é fruto de um trabalho coletivo – veja-se a resistência e dificuldade dos professores em avaliar trabalhos de grupo ou em considerar que os produtos coletivos desses trabalhos possam ser determinantes em termos de resultado e classificação – a escola contribui para separar ‘homem do outro homem’ que é uma das condições da própria alienação”. Por outro lado, “em decorrência da sua relativa autonomia, a educação escolar não é sempre funcional para o sistema econômico e político, podendo mesmo contribuir para introduzir contradições importantes nestes sistemas”.

Nessa mesma linha de preocupações, LIMA E AFONSO (1992, p.33), promovem uma interessante reflexão a respeito da mudança que marca a estrutura educacional portuguesa na passagem da década de 80 para a de 90, trazendo o

“imperativo da modernização” dessa mesma estrutura, considerada como um “desígnio nacional” e provocando significativos desdobramentos nos organismos escolares.

Em rigor, trata-se do delineamento do estágio de inserção da nação portuguesa na Comunidade Económica Europeia e, de modo mais abrangente, da configuração dessa etapa mais recente de reorganização e ampliação da produção capitalista e do seu correspondente arcabouço político-ideológico sob o processo da acumulação do capital. Nessas circunstâncias, impõe-se ao país uma nova ordem ideológica e política, demarcada por dupla injunção. De um lado, assiste-se, segundo os autores, a uma progressiva, mas efetiva, ruptura com os mecanismos e, mesmo, com o discurso da democratização da educação. Como dirão os autores da reflexão, “a democratização da educação em todos os níveis, parece ser remetida para a segunda linha, como se constituísse já uma aquisição plena e um objetivo alcançado, a que se lhe haveria de juntar o objetivo da racionalização e da otimização”.

Embora em referência a lugares distintos e respeitando as correspondentes particularidades históricas, não é descabido afirmar que as análises em tela permitem aduzir a existência de nexos no que diz respeito às perspectivas que presidem a implementação dos projetos de reformas educacionais nos países em questão: em Portugal, desde meados dos anos 80, e, no Brasil, nas décadas de 80 e 90. Nesses países, ainda que de modos próprios, mostram-se os sinais claros de readequação das estruturas sociais, económicas, políticas e culturais sob o impulso dos elementos que integram uma nova etapa de expansão da dinâmica ordenada sob a égide do capital e de suas intrincadas engrenagens e sob formas que se assentam em bases de amplitude crescente e cada vez mais mundializadas. Essas nações, mesmo que eivadas de peculiaridades, são tomadas por uma vaga ideológica carregada da “alquimia” da modernização e da racionalização, que se volta ao aparato estatal e aos organismos civis, com toda a seqüela de medidas que atingem também a estrutura educativa nos seus diferentes níveis, tendo como fulcro a reforma do Estado e a restauração do mercado— na verdade, a sua reafirmação e o seu reforço - como instância privilegiada de regulação e de ordenamento da vida económica e social.

Em vista do seu relevo, o ideário da democratização esteve, quase sempre, vinculado ao desenvolvimento dos sistemas de ensino. No entanto, no período mais

recente, e que se segue à derrocada dos regimes ditatoriais e autoritários e à instauração dos processos de redemocratização (tanto da Europa como da América Latina), um novo ideário entra em cena, acenando com as bandeiras da modernização e da racionalização. Esse fenômeno atinge e afeta praticamente toda a sociedade, incluindo, em grande medida, a educação e a escola põe a atividade avaliativa na ordem do dia – obviamente que revestida do formato “técnico” e recoberta por uma aparência de neutralidade. Nesse sentido, educação, escola e avaliação serão ajustadas às diretrizes e prioridades exaustivamente declamadas pelos arautos dessa voga modernizadora.

Nesse momento, observa-se uma crescente conformação das mesmas - educação, escola e avaliação - ao novo projeto político de feições conservadoras – incluídos aí o seu discurso – e as suas ações como resultado das medidas oficiais que passarão a ser adotados – leis fundamentais, programas governamentais, entre outros aspectos. Como parte desse “modelo”, os critérios de “racionalização”, *strito sensu*, serão paulatinamente aplicados às políticas educacionais e, portanto, aos níveis da implementação e da operacionalização das suas normas e diretrizes. Assim, como se mostra explícito, esse contexto pautado pelo processo de redemocratização ocorre com o predomínio e com a interposição das novas exigências e das decorrentes tarefas veiculadas pelo processo de modernização, racionalização e otimização. Diante de tais condições, as “retóricas” da educação, da escola e da avaliação incorporam apelos como: a premência da recuperação do atraso do país; a necessidade de implementação das metas e medidas quantitativas; a urgência do combate ao desperdício e à ineficácia; o reconhecimento dos padrões de desempenho e da excelência; temas tais que remetem antes para o patamar da gestão e da administração e dos seus meios técnicos do que para as questões da escolha e da intervenção política.

Conforme LIMA & AFONSO (1992, p. 34):

(...) a organização e a administração escolar surgem progressivamente despolitizadas, desideologizadas, naturalizadas como instrumentos técnicos-rationais, (auto)justificadas e legitimadas na base dos imperativos de modernização e reforma educativa. As exigências de modernização e as pressões econômicas e de mercado são intencionalmente desarticuladas dos contextos políticos e sociais concretos e dos enquadramentos institucionais precisos; a eficácia, porque assenta-se na monorracionalidade, impõe-se de forma independente dos contextos institucionais e organizacionais.

Nessa ordem de coisas, cria-se um cenário adequado à penetração e frutificação de uma perspectiva neotaylorista, a qual, sob a roupagem do “novo”, combina e rearticula os conteúdos das teorias das organizações desenvolvidas e implementadas no passado, sendo acompanhada de sofisticada aparência científica, gerando relativa aceitação e, mesmo, adesões, inclusive de segmentos políticos e sociais proclamados como de “oposição”.

Por essa via, consubstancia-se a crença – e a prática – de que a escola é uma empresa e que desse modo é que deve ser administrada. Diminuição de despesas e custos proporcionalmente à racionalização – leia-se contenção - dos investimentos, aumento de produtividade, controle dos meios e dos resultados, aferição de qualidade – sob essa ótica, é óbvio – são os imperativos que anunciam e caracterizam esse contexto modernizante. Para os autores LIMA & AFONSO (1992, p.36 - 39):

A obsessão pela eficácia, pela eficiência e pela qualidade, ainda que recente no universo educativo, é uma obsessão tipicamente tayloriana, presente de diversas formas na teoria da burocracia, na escola das relações humanas, nas perspectivas sistêmicas e contingenciais, etc. A novidade residia, apenas, na insistência com que é referida no setor educativo, ganhando foros de inovação. A reedição de programas, de métodos e de técnicas, que têm feito carreira na administração das empresas, sobretudo a partir da década de 1960, agora no contexto educativo, é mais um sinal a confirmar a adoção de um modo de racionalidade econômica.

Essa complexa e sofisticada reconceitualização – ressignificação, dirão alguns – representada, entre outros aspectos, pela taylorização dos conteúdos e meios da organização e da gestão educacional, reorientando e redefinindo as suas proposições no entre curso dessa nova etapa da acumulação capitalista e dos fenômenos que lhe são próprios – o mercado, destacadamente -, contraditória e paradoxalmente, permite que a reflexão e o debate críticos retomem e reponham as questões de fundo, estimulando a busca de compreensão dos conceitos e categorias empregados, por esse “modus operandis”, bem como a explicitação das matrizes de pensamento que lhes são subjacentes.

Nesse momento, de “modernização e racionalidade”, os temas da qualidade e da avaliação ganham inusitados destaque e prestígio, quando se considera o fato de que penetram no terreno que em passado recente curvava-se ao conservadorismo e

ao atraso. É como se já estivessem esgotadas e superadas as tarefas e as atividades que integram os projetos que caracterizaram o período da expansão quantitativa dos sistemas de ensino, cujo eixo se expressava na proposição da “democratização da educação, em todos os níveis”. Emerge, então, uma ideologia da qualidade que anuncia a necessidade de implementação de uma “reforma cultural na gestão escolar”.

De acordo com os autores mencionados (1992, p. 39):

Fala-se, repetidamente, de ‘pólos de excelência’, de ‘nichos de qualidade’, de ‘produtividade escolar’, de ‘escolas eficazes’, de ‘serviços’, e de ‘bens educativos’, etc, associando-se autonomia à qualidade, participação à coesão ou à cooperação da comunidade escolar, e, sem deixar margem para dúvidas, cita-se a máxima ‘aquilo que se mede alcança-se facilmente’.

No curso dessa mesma lógica, não tardam as manifestações no tocante às exigências de implantação dos sistemas de avaliação da qualidade do ensino e da excelência da pesquisa. No caso da educação superior, ganha terreno o “desafio” de equalização das estruturas de ensino e dos seus produtos em vista dos padrões apresentados pelos países centrais e mais desenvolvidos. Os “critérios” de eficiência e de eficácia ganham contorno político-institucional mais nítido.

Afirmam LIMA & AFONSO (1992, p. 39):

Face a essas dificuldades, ou se centraliza, uniformiza e controla em termos tais que o cálculo da eficácia e o controle da qualidade passem a ser possíveis, porque subordinados a critérios uniformes e, como tal, passíveis de comparação, ou então os discursos da eficácia e da qualidade assumem o caráter de retórica como propósitos de reposição da confiança no sistema e de legitimação institucional.

É preciso ressaltar que esse almejado “paradigma de excelência” intenciona realizar uma indevida e improvável dissociação entre qualidade e quantidade, comportando uma forma de separação e dicotomia que, vivificada na sua ruidosa propaganda, desaparece quando confrontada ao real. Além disso, a avaliação que aí é proposta e operada, em bases tayloristas, resume-se em: a) resultados fragmentados e unilaterais, embora enunciados como universais e consensuais e, portanto, indiscutíveis e inquestionáveis; b) enquanto que os seus meios e instrumentos, “formatados tecnicamente”, são apresentados, como se fossem neutros e objetivos e, por conseguinte, representativos e confiáveis; c) os objetos da avaliação, isto é, as situações escolares, o processo pedagógico, os grupos de ensino e os outros aspectos da vida educacional submetidos aos procedimentos

avaliativos são quase sempre isolados e subtraídos das relações e do contexto que lhe conferem conteúdo e significado; d) em conclusão, são condições consideradas “dadas” e indispensáveis para que essa forma de avaliação faça valer o predomínio dos seus critérios fixados *a priori* e ajustados ao tipo de padronização de procedimentos e resultados pretendidos.

No limite, parece não ser exagerado afirmar que se encontra em questão, - ainda que em âmbito particular e mais restrito -, configurando nova forma de instrumentalização e de apropriação das suas atividades e produtos, o processo reiterado e cíclico por meio do qual o capital (e os elementos que integram o seu aparato produtivo) afirma e reafirma a manutenção e a expansão dos seus domínios, embora submetido aos entraves e problemas que se interpõem no seu percurso. Ao pôr em relevo uma das dimensões dessa dinâmica histórico-social, os autores antes mencionados retomarão a sua hipótese de trabalho, indicando que se encontra em curso,

...a emergência de uma nova expressão que, no essencial, coincidirá como o tradicional controle político, administrativo, pedagógico e profissional, apenas lhe introduzindo uma alteração terminológica e, possivelmente afinado os instrumentos desse controle. Porém, tal alteração é especialmente congruente com a ideologia da modernização, assente nas regras do mercado e nas lógicas da privatização”. (1992, p. 40).

Sobre essa temática, SOUZA (2001), traça um pequeno panorama relativo à implementação dos mecanismos de avaliação do ensino público no Brasil, desde o final da década de 70 até o transcurso dos anos 90, sob a iniciativa do Ministério da Educação e do Desporto. O seu trabalho permite detectar, nesse quadro, a natureza e o significado dessa iniciativa voltada à criação e à generalização de uma rede oficial de avaliação institucional e, sobretudo, destacar a centralidade do tema da avaliação na elaboração e na condução de políticas de regulamentação das atividades econômicas e sociais, no cenário de reformulação da esfera do Estado e das suas formas de intervenção social. Tomo por base a referência as análises dessa autora para efeito de apresentação das formulações que se seguem.

Inicialmente, cabe registrar que, nesse período, a avaliação ultrapassa o foco específico do aluno e da aprendizagem, ampliando-se consideravelmente e atingindo o âmbito das instituições e dos sistemas de ensino, em seus diversos níveis, segmentos e componentes. Embora registre a presença e a manifestação de

concepções e tendências comuns aos vários planos do processo avaliativo que passa a ser implantado, a autora afirma a necessidade de resgatar o trajeto próprio percorrido em cada situação. Com base nesses subsídios, buscar-se-ão os vínculos com a reforma estabelecida na estrutura da atividade pública.

A avaliação da pós-graduação: esse projeto, iniciado em 1976, é conduzido pela CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior -, organismo vinculado ao Ministério da Educação e do Desporto. Sua estrutura funda-se em critérios gerais e também específicos das áreas, confeccionados por comissões de especialistas. As informações daí advindas são empregadas para fins de distribuição de recursos financeiros para esse nível educacional, como por exemplo, apoio institucional e bolsas de estudos.

Na área específica da educação, registra-se a iniciativa da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação -, desde 1985, solicitando contribuições no tocante à análise dos critérios avaliativos empregados e gerando um debate - ainda atual e não completamente superado, acentue-se! - no sentido do aperfeiçoamento e transparência dos mesmos, abrangendo entre outros aspectos:

- Necessidade de maior participação dos cursos e melhor explicitação dos critérios e padrões adotados na avaliação;
- Necessidade de implantação de uma política para a área e de discussão dos seus fundamentos, ultrapassando-se os limites da pura eficácia e dos programas individuais.

As controvérsias resultantes da avaliação de 1998 dão conta do fato de que há muito que fazer nessa esfera avaliativa. Ganharam corpo, nesse período, reclamações quanto à aplicação de um modelo único, em um universo de 46 programas distintos, ao favorecimento do “caráter inovador do programa” e à inadequada consideração da real disponibilidade de recursos físicos e humanos, compondo a infra-estrutura requerida para a pesquisa. Tais questionamentos desembocam em considerações a respeito da não imparcialidade das ações avaliativas efetuadas, conforme os reclamantes, e na não configuração de uma efetiva instância de recursos, para os programas, conforme a ANPED. Registre-se, ainda, naquele momento, a existência de outras fontes de descontentamentos, como, por exemplo, as que confluem para o Seminário das Universidades Públicas Paulistas, em 1998, e consubstanciadas em recomendações sobre os limites e as

fronteiras entre as políticas nacionais de desenvolvimento da pós-graduação e de avaliação, como as da CAPES, e a questão da autonomia universitária. Buscava-se assegurar os critérios de democratização, transparência e representatividade dos procedimentos e indicadores avaliativos e recusar o perfil classificatório, punitivo e excludente, expresso nos paradigmas de avaliação convencionalmente adotados.

Por fim, a ANPED volta ao tema ao promover a instituição de comissão para a análise do modelo de avaliação implantado pela CAPES, em 1998, daí resultando importantes considerações no que tange à natureza processual e diagnóstica dessa atividade e quanto à necessidade de incorporação de critérios que não abstraíam dos casos concretos, e legitimem os mecanismos de auto-avaliação.

Nesse patamar de ensino e pesquisa, para além do aspecto de ordem mais numérica e quantitativa, que vem sendo promovido, ao menos em parte, e que não deve ser subestimado, há que se refletir, como questão de fundo, a respeito dos fins sociais e, dessa maneira, sobre o compromisso político pedagógico desse setor, considerada a sua indispensável contribuição para a construção de um processo educacional democrático e com qualidade, como uma das condições fundantes de uma nação mais plenamente desenvolvida e, portanto, mais justa e igualitária.

PAIUB versus PROVÃO: a avaliação da educação superior, no Brasil, no período mais recente, pauta-se por dupla e diferenciada marca. Inicialmente, a partir de 1994, com a institucionalização do PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras -, assiste-se, apesar dos seus múltiplos limites, o estabelecimento de uma visão de avaliação com sentido participativo, inclusivo, flexível e processual. Posteriormente, promove-se a substituição dessa mais abrangente forma pela fixação de procedimentos mais restritos, representados, principalmente, pela aplicação de provas aos alunos em final de curso, conforme o modelo constituído pelo Exame Nacional de Curso (Lei nº 9.131/95).

As perdas e o empobrecimento contidos nessa transição podem ser avaliados por meio das considerações tecidas pela professora Isaura Belloni (apud SOUZA, 2001, p. 79), especialista em avaliação institucional:

Trata-se de simples medição de resultado final, um procedimento tradicional e insuficiente de avaliação, pois não considera fatores do processo de aprendizagem e das condições institucionais. Não oferece elementos para a melhoria da instituição e do sistema pois não identifica as

causas das dificuldades; não beneficia o estudante pois nada poderá ser feito retroativamente. Não corresponde, portanto, ao objetivo fundamental da avaliação qual seja o de melhoria e aperfeiçoamento das instituições ou do sistema. Além disso, pode vir a estimular o aparecimento de um comércio de cursinhos preparatórios, pois, o desempenho da prova poderá se transformar em critério de diferenciação entre portadores de um mesmo diploma.

O fato de que, por meio de uma nova medida legal (Decreto nº 2.026/96), tivesse sido introduzido um pequeno conjunto de novos procedimentos, ampliando relativamente a feição inicial dessa atividade avaliativa, não alterou, em substância, a natureza reducionista e unilateral do seu conteúdo e o formato autoritário e impositivo do seu processo. Por força do novo instrumento legal, a avaliação institucional deve justapor os resultados originados de diferentes fontes de aferição do rendimento do ensino superior, tanto no plano de cada instituição, quanto, também, em nível regional e nacional.

De qualquer modo, pouco se realiza do ponto de vista da modificação da ótica de avaliação aí presente.

Segundo SOUZA (2001, p. 80)

Afora o incentivo à competitividade, provocado pelo estabelecimento de 'ranking' de instituições, que expressa a transposição da lógica do mercado para a gestão do sistema educacional, cabe indagarmos sobre possíveis usos dos resultados, seja no estabelecimento de critérios para a alocação de recursos financeiros entre instituições, tendo em conta seu bom ou seu mau desempenho, seja na política de financiamento do ensino superior – temos assistido a investidas direcionadas a questionar a validade de manutenção de universidades públicas gratuitas, a partir de apreciações acerca do seu custo e produtividade.

ENEM e SAEB: sob a chancela e o patrocínio do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais -, organismo do MEC, instaura-se, desde o início da década de 90, o processo de avaliação da chamada Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), consistindo na introdução de dois procedimentos que se não são idênticos, guardam certo grau de parentesco entre si, integrando, como partes efetivas, a construção de uma rede nacional de avaliação educacional escolar.

O mais velho, o SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica -, implantado a partir de 1991, pretende ser “um sistema de monitoramento

contínuo”, favorecendo informações que subsidiem as políticas e as ações do campo escolar. Composto por provas e instrumentos de coleta de dados (caracterização sócio-econômica do aluno, perfil e ação pedagógica do docente, perfil e atividades administrativas dos dirigentes escolares, e outros), tem como destinatários principais os discentes nas séries terminais das etapas constitutivas do Ensino Fundamental (4ª e 8ª séries) e do Ensino Médio (3º anos).

Mais novo, nascido em 1998, o ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio -, por sua vez, destina-se a avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, “para aferir as competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (ENEM – Documento Básico – 1998, p.1), ao melhor estilo da visão construtivista oficial adotada pelos organismos de direção da educação nacional, por meio dos seus titulares e especialistas agregados. Apesar dos trajetos próprios, esses exames – e é, mais uma vez, disso que se trata, a figura recorrente do exame – têm em comum, além da mesma paternidade institucional, o fato de que se circunscrevem à esfera do aluno e de suas possibilidades individuais – senão exclusiva, ao menos, fortemente – reduzindo o valor a ser atribuído às determinações sociais, econômicas, culturais e associadas às condições dos sistemas e estabelecimentos de ensino que demarcam e afetam de maneira profunda e significativamente o processo humano de construção da aprendizagem.

Nesse sentido, em referência ao ENEM, definirá incisivamente SOUZA (2001, p. 82 e 89):

Trata-se de uma medida de resultados que tende a ser interpretada em uma perspectiva individualizada, desconsiderando as condições estruturais do Estado brasileiro e do sistema de ensino que, sem dúvida, induzem a produção de ‘competências’ ou ‘incompetências’ nos alunos, as quais o exame se propõe a medir.

De outra parte, por estar instalado nos momentos de conclusão do fluxo escolar – fato que já denuncia a sua natureza mais categorizante do que diagnóstica -, é de se supor que os resultados alcançados por meio dessa engrenagem avaliativa – mais uma – poucos benefícios propriamente pedagógicos proporcionarão aos discentes avaliados, constituindo-se, como vem sendo sugerido por seus porta-vozes, não só em indicador de “desempenho” escolar, mas também em marca de acesso ao mercado de trabalho e, particularmente, em símbolo seletivo de ingresso na educação superior. Por essas circunstâncias, a autora é levada a

concluir que (quanto ao ENEM) “a seletividade social se realiza sob a aparência de seletividade técnica” e (quanto ao SAEB):

Da mesma forma como vem sendo tratada, a avaliação de rendimento está pautada na idéia de mérito, não só da escola, mas do aluno individualmente. Aliás, é na escola que *aprendemos a ganhar a recompensa devida*, expressão utilizada em um dos argumentos anteriormente citados. Estimula-se o individualismo nos alunos, com o pressuposto de que o desempenho de cada um na escola e na vida, é resultado de seu empenho, capacidade ou interesse, sendo o sucesso ou o fracasso escolar e social sua justa recompensa.

Acredito que esse conjunto de elementos abordados me permita considerar adequada e oportuna a retomada das premissas e categorias já apresentadas e preliminarmente elaboradas no desenvolvimento desse síntese-reflexão. É o que segue.

5.3 ESCOLA E AVALIAÇÃO: INSTRUMENTOS DE MODERNIZAÇÃO OU TRANSFORMAÇÃO?

Firmado esse primeiro conjunto de observações, dotadas de caráter sinalizador, relativamente ao entrelaçamento dos processos que compõe a avaliação educacional escolar e daqueles que integram outras faces de esfera social, e mantendo-me sob esse mesmo espírito e nessa mesma esteira, quero sugerir e assinalar alguns elementos, conceptuais e históricos, que, a meu ver, ajudarão a penetrar no solo conservador e autoritário – às vezes, quase que despótico – e, de resto, bastante elitizado, que sedimenta a organização escolar e abriga a estrutura avaliativa, no contexto da educação brasileira.

Como nos instiga a pensar GRAMSCI (1978), ao refletir sobre a origem da escola moderna: no passado mais remoto, a escola encontrava-se submetida a circunstâncias histórico-sociais difusas e limitadoras, que se caracterizavam, entre outros aspectos, por uma atmosfera de rarefação cultural e intelectual, por certa desagregação – ou por outra forma de congregação – dos laços de convivência societária e, ainda, pela natureza coercitiva e pela imperatividade da organização política e do seu contíguo aparato administrativo, embora os mesmos fossem dotados de estrutura rudimentar e fundamentos precários. O organismo escolar que

a partir daí se estabelece e se consolida é, ele mesmo, herdeiro e “projeto” da sociedade tosca e acanhada que então se esboça.

Tal como na reflexão de TEIXEIRA (1989) relativamente aos primórdios da escola no Brasil, pode-se pensar que, nas condições então estabelecidas, ao arcabouço “arcaico” e incipiente da organização escolar que se fundava correspondeu uma estruturação educativa e pedagógica de sentido análogo ou semelhante. Para o autor, a “primeira” escola converteu-se, inicialmente, em uma espécie de “invólucro”, na qual se abrigou o agrupamento jesuítico e o que foi possível trazer e adaptar da pedagogia escolástica.

Valho-me dos subsídios colhidos dos autores antes mencionados e, também, das indicações de AZEVEDO (1943), para fixar a compreensão de que, no ato histórico e cultural de inauguração da escola brasileira e, em seqüência, na evolução de suas etapas iniciais (no, senão longo, pelo menos difícil e penoso percurso empreendido), as relações entre a organização escolar que aí se erige, o plano de estudos jesuítico então “importado” e a rudimentar estrutura social e política emergente se são, muitas vezes, de estranhamento, tal como registra parte da historiografia, são também de complementaridade, tanto quanto é possível empregar essa expressão para as tacanhas condições daquele momento histórico.

Estou tentando aduzir que se o “projeto pedagógico” do passado mais remoto assim como “as idéias liberais” nasce “fora do lugar”, há contido nele o germe e o esboço das formas e conteúdos que se associariam, progressiva e contraditoriamente, à instalação e à manutenção dos meios culturais que serviriam à hegemonização requerida pela ordem dominante.

Em uma perspectiva mais geral da história, atrevo-me a considerar que está sendo forjada uma relação que jamais desapareceria do tortuoso trajeto trilhado pela “nação” brasileira; relação essa que se compõe como se fosse uma metáfora sinalizadora dos nexos que seriam costurados – mas também dos seus esgarçamentos – entre escola, cultura e sociedade – e, porque não? Incluída aí a avaliação educacional.

Nesse sentido e, também, para restabelecer e retomar as indicações a respeito da questão da avaliação escolar, acredito que valha a pena mencionar o registro clássico feito por LUZURIAGA (1980, p.119/120), sobre os contornos da pedagogia jesuítica:

(...) os métodos de ensino eram também os das escolas humanistas (...) consistiam em lição ou preleção, explicação, repetição, composição, etc., métodos predominantemente verbais e, em grande parte, memoristas e formalistas (...) A disciplina se baseava na emulação e na competição, fomentada de vários modos... mas a emulação se acompanhava, em sentido negativo, da obediência e da submissão mais completas, mantidas por permanente vigilância da qual participavam os próprios alunos por meio de denúncias, o que dava lugar a delações e espionagens (...) Os castigos, todavia, aplicavam-se moderados...

E, de outro lado, em complementação às observações precedentes, a ação jesuítica encaminhou-se principalmente para os adolescentes das classes burguesas e dirigentes da sociedade e não para a massa do povo...

Sou tentado a concluir, por enquanto, que há aí metáfora e, ironicamente, quase premonição... A esse respeito recordo aqui as tão sugestivas quanto provocativas declarações dadas à Revista Saber pelo professor da UNICAMP, Faculdade de educação, Dirceu da Silva, estudioso do *Ratio Studiorum*, segundo as quais “por mais modernas que pareçam as idéias de hoje, ainda seguimos métodos do século XVI”, firmando a convicção de que os procedimentos de avaliação empregados no presente estão enraizados na obra jesuítica daquele distante momento histórico.¹

Ao mesmo tempo, conforme sustenta de maneira cuidadosa AFONSO (2000, p.29), ao destacar as críticas formuladas por Keith Hoskin² à obra de Foucault, não se pode deixar de lado as mudanças ocorridas no transcurso do século XIX, alterando o formato de avaliação legado pelos jesuítas. Dessa ótica, a forma precedente, predominantemente até o final do século XVIII, consubstancializada no procedimento do exame oral, caracterizar-se-ia por estar assentada em uma base essencialmente qualitativa. Esse tipo de tratamento avaliativo sofreria importante modificação em vista da introdução do “moderno exame acadêmico formal”, ou seja, do modelo de exame escrito e submetido à nota e, portanto, ajustado a um padrão quantitativo. É lógico que há, por trás disso, todo um conjunto de injunções resultantes de formação histórico-social que contemporaneamente vai sendo plasmada. É lógico também que a referência em questão alude à construção não apenas de novos formatos avaliativos, mas, em especial, às novas perspectivas que sustentam e perpassam esse campo da esfera educativa.

¹ IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO E DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS. Saber: Revista do Livro Universitário, ano I, nº 4, set/ out 2001, p.14.

² HOSKIN, Keith (1993) “Foucault a examen. El criptoteorico de la educación desenmascarado” In: S.J. BALL (org.) Foucault y la Educación. Disciplinas Y saber. Madrid: Morata/ Paideira, p. 33-57.

Não obstante, sob o risco da mais pura abstração, convém reafirmar a natureza concreta dos rumos que vão sendo assumidos ao longo da evolução do processo pedagógico e do “projeto” da avaliação escolar, no Brasil. Se há permanências e, também, rupturas, como ora se admite, as mesmas advêm, por certo, da maneira como se põe e são construídas, histórica e socialmente, as determinações políticas, econômicas, culturais e, também, educacionais que impulsionam e atravessam as atividades que integram o campo da escola e da avaliação.

De qualquer modo, assiste-se à instalação de um organismo de ensino essencialmente destinado aos de cima, tendo como função precípua a de instrumentalizar os contingentes destinados a servir às estruturas de poder e aos seus donos e beneficiários. É sob essa base que se engendraria a dinâmica da avaliação enquanto procedimento de clara feição discriminatória e, ainda que de forma mediada, de orientação classista e de categorização educativa, mas também de segmentação cultural e social. Isto é, desde os primeiros fundamentos da sociedade e da escola no Brasil, mas de modo que será cada vez mais orgânico e efetivo, os traços que perpassam e recortam a então incipiente divisão social transmutam-se em “critérios” de separação dos grupos dirigentes e dirigidos, escolarizados e não escolarizados e, inclusive, de demarcação interna dos contingentes que achegam e ocupam o ensino e a escola: adaptados e inadaptados, aptos e inaptos, capazes e incapazes, bons e maus, bem sucedidos e fracassados, infra e superdotados, aprovados e reprovados, incluídos e excluídos, são apenas algumas das denominações que, ao longo do tempo, ilustrarão esse inevitável, mas triste e trágico trajeto escolar e avaliativo que passa a ser percorrido.

É lógico que nos andamentos da história, múltiplas e profundas modificações foram introduzidas na configuração da relação entre escola e sociedade no Brasil. Tal como defini em trabalho precedente:

Desse modo, a história do desenvolvimento da sociedade capitalista brasileira configura-se como cenário onde são fixados e elaborados os pressupostos para a instalação de um sistema nacional de instrução pública, acarretando a reorganização da estrutura escolar, que transita da forma rarefeita e localista característica do passado para a forma ampliada e massiva exibida nos dias atuais (...) Não há dúvida de que, na evolução do ensino brasileiro, percorreu-se longo caminho da metamorfose da escola de feição particularista para as complexas e extensas redes de ensino, que são acompanhadas pelas proclamações quanto ao direito de todos à educação e à necessidade de instauração de uma escola pública,

gratuita, laica e universal (...) Apesar das proclamações universalistas que caracterizam o discurso pedagógico, a escola brasileira constitui-se, como instituição, à imagem e semelhança das elites nacionais e culturais. A exemplo do que ocorre, também, em outras esferas da vida nacional, a organização escolar apresenta natureza excludente e classista. Se, no passado, a escola configurou-se como organismo estrito de educação dos grupos dominantes e dirigentes, atualmente, embora tenha rompido com aquele padrão de escola oligárquico, próprio de grupos restritos, pois a sua demanda é constituída por amplos contingentes da população como um todo, preservou o seu caráter de exclusão, o que pode ser verificado pelos altos índices de evasão e repetência. (NUNES, 1995, não publicado).

Recorro, ainda, às considerações de REIS FILHO (1981, p. 10/11) em reforço a essa compreensão. Para esse autor: “A alta evasão escolar indica que a escola primária não consegue fazer-se necessária à população brasileira. Seus padrões seletivos não correspondem a necessidades e aspirações dos brasileiros”.

Em lúcida e interessante abordagem desse mesmo fenômeno de inserção social do processo educativo moderno, SAVIANI (1984, p.124) fixa a compreensão de que, embora partilhando de idênticos ou, ao menos, assemelhados valores e referenciais ideológicos, os distintos grupos e segmentos que integram a nossa sociedade diferenciam-se, significativa e irreversivelmente, em face da possibilidade de participação e de acesso efetivo ao patrimônio cultural erigido e acumulado pelo conjunto de sociedade, formando-se dessa maneira o quadro marcado pelo princípio de “desintegração cultural”. Nas palavras do próprio autor: “As conquistas culturais resultam de toda a sociedade, mas grande parte não participa dessas conquistas, o que significa dizer: grande parte participa da produção da cultura, mas não participa da sua fruição. Este é o verdadeiro sentido da desintegração cultural brasileira (...)”

Nesse contexto, sugere, ainda, o autor que pode caber à atividade educativa a complicada e emblemática tarefa de mediar – não de mitigar ou obscurecer – os “conflitos e tensões” que aí se instalam e se manifestam intervindo, é claro que nos seus limites, no sentido de instrumentalizar a solidificação dos elos e nexos que “cimentam” a estrutura social. É lógico que não se deve olvidar o fato de que, estabelecido no âmago de uma sociedade intrinsecamente conservadora – que impulsiona não a resolução, mas o agravamento dos seus conflitos e desequilíbrios, - tenderá o próprio fenômeno educativo a pender para igual posição, vestindo-se e operando como instrumento de “modernização conservadora”, deixando de cumprir o papel de mediação articuladora e de instrumento de coesão todo social.

Em seqüência a essa linha de raciocínio, afirmará SAVIANI (1984, p.130) que:

Tudo isso mostra que a escola, tal como está constituída, é um reflexo da organização social. Ficando intacta esta, não será possível, através da educação escolar, sistematizar a tendência à inovação. Daí que, reformas institucionais que pretendem ampliar quantitativamente ou preservar as conquistas qualitativas do aparelho escolar resultarão ineficazes em face do problema da nossa desintegração cultural.

Obviamente, não se está delineando, dessa maneira, um contorno para o processo educativo que venha a acorrentá-lo a um prisma determinista e fatalista. Mas, antes disso, definindo-se o ato educacional, rigorosa e metodicamente, como processo histórico social concreto e inseparável da organização social como um todo, contraditório e organicamente constituído.

Arremata o autor SAVIANI (1984, p.131) de maneira que parece ser irrefutável:

Em conclusão: em face do quadro de desintegração cultural brasileira, a educação desempenhará o papel de reforçamento dos laços sociais na medida em que for capaz de sistematizar a tendência à inovação, solicitando deliberadamente o poder criador do homem. E ela só poderá fazer isso voltando-se para as formas de convivência que se desenvolvem no seio dos diversos grupos sociais estimulando-os na sua originalidade e promovendo o intercâmbio entre eles a partir dos elos que, embora tênues, os unem entre si num mesmo todo social.

O que estou tentando estabelecer, por meio desta abreviada incursão social, histórica e educacional, é que, por força das determinações a que esteve submetida, desde a sua origem – ainda que de maneira precária e rudimentar, - e ao longo de seu curso, a evolução dos meios e procedimentos avaliativos associa-se, não há dúvida, à positividade implicada e envolvida no projeto de erguimento da instituição escolar e de implantação e articulação dos sistemas de ensino, como processo inseparável do desenvolvimento da complexa e moderna sociedade burguesa e de seu substratos, representados pela organização de tipo capitalista, sobretudo na sua conformação urbano-industrial, consideradas as vicissitudes intrínsecas a essa importante etapa da história da vida humana.

Contudo, paradoxalmente, o processo de elaboração e sistematização do aparato integrado pelos meios e recursos da avaliação educacional é, e tem sido, parte efetiva (orgânica, inclusive) dessa tão perversa e brutal quanto ainda vigorosa contraface do projeto educacional escolar contemporâneo, expressa nas múltiplas e enraizadas feições assumidas pelo princípio de seletividade e pelos mecanismos de

exclusão, revivificados a cada período da evolução escolar e social, mormente no caso da estrutura de ensino e da sociedade no Brasil.

Tristemente ilustrativos dessa realidade são os dados exibidos em relatório feito pela OCDE/ UNESCO e divulgados pelo MEC, relativos a 1997, comparando os índices de repetência obtidos em 16 países “em desenvolvimento”, entre eles o Brasil. Em matérias publicadas na Folha de São Paulo (1º/03/2000) sobre esse assunto, encontramos: “O Brasil é o campeão dos índices de repetência entre 16 países em desenvolvimento analisados pela OCDE e UNESCO. De cada 100 estudantes matriculados nos 5 primeiros anos do ensino fundamental em 1997, 26 repetiram alguma série, no Brasil. Apesar do número negativo, o índice de repetência tem caído” (sic).

O mesmo veículo de imprensa estampa, em outra reportagem, notícia informando que “quatro, em cada dez alunos da primeira série do ensino fundamental, repetem de ano no Brasil, segundo censo do INEP” (Folha de São Paulo, 08/09/2000).

De modo que é complementar, e igualmente lamentável, um análogo perfil seletivo e elitizado pode ser observado na outra ponta da hierarquizada estrutura da educação brasileira, no ensino universitário.

Nesse “andar” superior, ainda que de modo distinto e por força e obra dos seus próprios meandros (mas sempre com muito “engenho e arte”, na expressão de A. Teixeira), as políticas de ensino destinam-se, não poucas vezes, à manutenção e/ ou ampliação dos privilégios e dos interesses dos extratos dominantes e/ ou dirigentes e dos seus aliados – é assaz revelador o quadro que deflui das medidas recentes fixadas para essa área, como produto da deflagração de políticas – diga-se, de passagem, incipientes e desarticuladas, – com o intuito de promover o crescimento da oferta de vagas no âmbito da educação superior.

Estou me reportando aos dados e informações que dão conta de que, no decurso dos últimos anos, num contexto de acentuada e predominante “presença” do setor privado, o crescimento do número de vagas esbarrou, mais uma vez, nos bloqueios e entraves que, direta ou indiretamente, aprisionam a estrutura educacional aos condicionantes de ordem discricionária. Recorro, novamente, aos números mostrados em matéria jornalística, como aos que seguem:

O número de vagas no ensino superior aumentou 76,2%, na década de 90 – passado de 1,433 milhão em 1992 para 2,525 milhões em 1999, - mas caiu o percentual de pobres que chegam à Universidade. Os 20% mais ricos da população aumentaram sua participação no total de alunos de 67,1% para 70,7%. Os 20% mais pobres caíram de 1,3% para 0,9%, e os 50% mais pobres foram de 8,5% para 6,9%. (Folha de São Paulo, 27/05/2002).

Em coluna anexa à matéria, informa-se de maneira que não é supérflua ou “gratuita”, que: “Segundo dados do censo de Ensino Superior do MEC, o crescimento do ensino superior brasileiro foi impulsionado principalmente pelo setor privado. De 1992 a 1999, as instituições particulares tiveram aumento de 69,7% no número de alunos, contra 32,1% do setor público” (Folha de São Paulo, 27/05/2002).

E para tentar demonstrar que não sou movido por “comportamento desagregador” ou “espírito negativo”, dirijo-me, também em busca da informação positiva, ainda que no universo da mesma abordagem jornalística, qual seja (pasmem!) “A única tendência de democratização foi a redução do percentual de brancos nas universidades, que era de 80,1% e passou a ser de 78,9% (sic) (...) A análise foi elaborada pelo sociólogo Simon Schwartzman, a partir de números do IBGE”. (Folha de São Paulo, 27/05/2002).

Não vou perder de vista o fato de que também integra o quadro mais recentemente perfilado para o nível do ensino superior o desencadeamento de discussões e a implementação de mecanismos destinados a reequacionar a questão – difícil e “cristalizada”, não há dúvida – da correlação entre os vários grupos étnicos e segmentos que compõem o universo da população brasileira. Assim é que, além da intensificação dos debates a esse respeito, sistemas e instituições já lograram implantar os denominados sistemas de cotas, provocando a emergência de resultados que apontam para aparentes mudanças, as quais são merecedoras, na verdade, de análises mais demoradas e aprofundadas. De qualquer modo, é pouco provável que estejamos, também nesse terreno, assistindo o desfecho desse tortuoso “drama” protagonizado pela “idéia” do “fim da história”. Não é nem mesmo o fim de cena ou de ato, uma vez que a ultrapassagem dessas envelhecidas barreiras históricas e sociais, demanda longuíssimo e acidentado percurso.

Situação também merecedora de exame é a que se refere à implantação, já em fase bastante adiantada, dos programas e cursos de pós-graduação, em nosso país. Nesse caso, reconheça-se, estamos presenciando a reorganização e a expansão de uma densa e cuidadosa engrenagem – embora ainda

consideravelmente desigual, quando se toma o seu todo, - a qual vem sendo associada à inadiável necessidade de compor e recompor os alicerces e estruturas que integram o extrato de ensino que tem, intransferível e diretamente, a tarefa de organização da pesquisa e de produção de ciência. Por isso mesmo, põe-se a exigência de instalação de infra-estrutura adequada e de sólido arcabouço intelectual que viabilize a criação e a sistematização do saber – científico e tecnológico, principalmente – indispensável ao desenvolvimento e ao refinamento da cadeia produtiva, concebida nos seus diferentes segmentos e setores e em face dos seus cada vez mais abrangentes e sofisticados mecanismos de funcionamento e operacionalidade. É lógico que não se trata, apenas, do aparato material como tal, mas, também, do composto de implicações e injunções (legais, políticas, normativas, ideológicas, etc.) – que aí aderem e se infiltram, conforme expressão de IANNI (1978), cujo horizonte identifica-se, para o bem e para o mal, com a construção e a reconstrução da ordem social “mundializada”, requerendo, entre outras coisas, a formação de quadros (dirigentes, gerenciais, técnicos, operadores, etc) para as distintas funções e papéis embutidos nesse processo.

Tudo parece indicar que, nas circunstâncias de rápida e generalizada mudança e atualização no mundo material e cultural, que ora vem sendo encetadas, impõem-se irreversivelmente, o ajustamento e a renovação da esfera que responde pela elaboração e sistematização do saber, socialmente relevante, em suas distintas e contíguas esferas e modalidades. Observe-se que, no tocante ao ordenamento e às ações pertinentes ao setor de pós-graduação, quase tudo transcorre diante do olhar atento e da vigilância estrita, quando não do ato da intervenção, de rigorosos procedimentos avaliativos, sob a chancela dos órgãos escalados para a execução desse empreendimento.

Nesse sentido, por um lado, parece não restar dúvida de que vêm sendo atingidos e obtidos expressivos ganhos, tanto no terreno da quantidade, como, marcadamente no plano da qualidade. Assim é que, quando se confronta o presente estágio de definição e oferta dos estudos de pós-graduação com os níveis e resultados alcançados mais no passado, não há como ignorar o fato de que ocorreu e encontra-se em desenvolvimento um movimento real e produtivo de sedimentação de um novo formato, constituído de ingredientes como a modernização administrativa e gerencial dos programas que o compõem, ao mesmo tempo em que se registra, inequivocamente, a chegada a patamares elevados e a marcas

expressivas de produção e de “produtividade” – termos que são complementares e não redundantes. É claro que há, também, indicações de que essa produção se faz acompanhar – de modo progressivo e não unívoco, obviamente – de um correspondente padrão de qualidade, como demonstra, até certo ponto, a abundância e a fertilidade da elaboração e da publicação acadêmicas mais recentes, bem como as importantes manifestações dessa vida acadêmica que se espalham e contaminam, quase sempre, o incipiente debate político, científico e cultural, em nosso país, - embora em ritmo intermitente e marcado por “vácuos” quase que inexplicáveis. De qualquer modo, não há como não identificar a presença, mais ou menos ativa de quadros técnicos e intelectuais egressos dos cursos de pós-graduação no interior dos principais organismos de sociedade política e civil. É mesmo possível afiançar que, nos labirintos dessa engrenagem acadêmico-produtiva, tem grassado um saudável espírito crítico e reflexivo – de que são tão “carentes” as conservadoríssimas estruturas fincadas nos campos da educação e da cultura, em nossa sociedade - alimentando, entre outros aspectos, um ingente esforço investigativo, que tem ajudado, de modo importante, a lançar luzes e estabelecer novas bases e mais profícuas perspectivas quanto ao estudo e à compreensão do constructo histórico-educacional brasileiro, incluindo o período sócio-pedagógico mais contemporâneo. Apesar do muito que já se fez e que continua em andamento nesse âmbito, consideradas as condições quase sempre acentuadamente adversas que demarcam a produção científica e a atividade de pesquisa no Brasil, há muito, ainda, por se realizar em vista da crucial tarefa da sua cabal democratização.

Nesse sentido, os significativos e numerosos resultados concretizados relativamente à instauração do moderno cenário científico-acadêmico não têm impedido, ao contrário, que os “ventos” do conservantismo e da elitização continuem sendo fortemente soprados, realimentando e revigorando o já envelhecido e enraizado, mas intrinsecamente estratificado edifício educacional brasileiro.

Acredito valer a pena trazer à tona a tão contundente quanto reveladora formulação apresentada por Marilena CHAUÍ, a esse título:

(...) a instituição da pós-graduação ao recuperar a verticalidade do ensino universitário, repõe a discriminação sócio-econômica que fora abrandada na graduação. Sua finalidade aparente é a formação de pesquisadores de alto nível, de professores universitários e de mão-de-obra altamente qualidade para as burocracias empresariais e estatais. Sua finalidade real,

porém, é bem outra. Por seu intermédio, a expansão o ensino universitário é contida, ao mesmo tempo em que se permite, no interior da universidade, comandar a carreira e, portanto, a estrutura de poder e salário, enquanto, fora da universidade, além de conferir prestígio simbólico, discrimina a oferta de trabalho: o pós-graduado, além de melhor remunerado, lança o graduado na condição de diplomado degradado – um peão universitário.

Além disso, no âmbito mais interno do delineamento e da execução das diretrizes e medidas voltadas à regulamentação e ao funcionamento dos cursos de pós-graduação, dissemina-se – ou se reforça, em alguns casos – uma visão pautada pelo espírito do “rigorismo academicista”, tal como vem sendo denominada nos debates no campo da avaliação, essa “postura” que traz implicado o deslocamento das decisões e ações que povoam esse terreno, da substância para a forma, no que concerne aos níveis de exigências e aos graus de requisitos advogados como necessários – irrevogáveis? – dos quais devem ser portadores aqueles que aspiram ingressar nos seletíssimos clubes dos já iniciados e/ ou laureados com essa meritocrática honraria. Deslocamento esse que pode ser percebido, entre outras facetas, nas situações de científico-acadêmico, transferência do foco, quanto aos critérios de zelo e rigor, do processo e do produto para os portais de acesso às instituições e aos seus rituais de iniciação, desembocando em efeitos que se mostram problemáticos e, talvez, paradoxais, ao se ter em mente o perfil desigual e iníquo da realidade educacional brasileira. Por exemplo, quando se verifica o quadro da desproporção crescente e visível entre demanda e oferta, mormente nas dependências das instituições públicas e gratuitas, constituídas como agentes dessa esfera de ensino e qualificação, abrigadas em estruturas universitárias, às vezes, gigantescas, e, em certos casos, pouco móveis, quando se trata do enfrentamento – e da busca da superação! – das políticas de “castas e privilégios” que, ainda, perduram nesse país.

Ora, isso tudo no contexto de uma sociedade vincada, crônica e agudamente pelo fio do precário e pelo selo de exclusão. Curiosamente, parece que nesse plano de coisas, qualidade e quantidade se acham divorciados e irreconciliáveis, apesar do recitativo em sentido explicitamente oposto de algumas de suas melhores almas.

Para não correr o risco de firmar posição enviesada e unilateral, cometendo completo equívoco e flagrante injustiça, não se pode deixar de apontar para o insubstituível e relevante papel que está e precisa estar reservado a essa

fundamental via de produção do saber e qualificação dos sujeitos, quando se tem por horizonte o desenvolvimento efetivo e abrangente da vida cultural e educacional, assentando-a em princípios de qualidade e valores democráticos e inserindo-a, como dimensão orgânica, ativa e crítica, em uma estrutura social, econômica e política que se guie por anseios de justiça e igualdade.

VI – A MOLDURA ECONÔMICO-SOCIAL E POLÍTICA: ALGUNS DADOS E INDICADORES DA ÉPOCA

As anotações que se seguem derivam de um esforço, provisório e incompleto, de tentar melhor compreender os distintos – mas indissociáveis e complementares – cenários que se afiguram no andamento das décadas de 60 e 70, compondo o palco dos acontecimentos que então emolduraram os andamentos do processo educacional e avaliativo. É preciso dizer que, para a formulação desse esboço de análise e síntese, vali-me de autores e obras que considero essenciais para o adequado cumprimento do meu objetivo. Sem perder de vista as inúmeras lacunas deixadas, acredito, porém, que a fixação desse trilho explicativo possibilitar-me-á maior clareza no que diz respeito à apreensão dos processos estruturantes do e no período recortado. Assim é que optei por recorrer, entre outros autores, às conceituações centrais para as formulações que abracei para os tópicos em questão, apresentadas por: Nilson Araújo de Souza e Cláudio Campos (1985), Carlos N. Coutinho (1980), Octávio Ianni (1978), Dermeval Saviani (1991 a: 1991 b: 1994), José Carlos Libâneo (1996), M. Guimarães (1987) e Cipriano C. Luckesi (1996), além dos demais autores e suas respectivas obras, referenciados no desenrolar do presente texto.

6.1 O TRAJETO ECONÔMICO-SOCIAL E SUAS VICISSITUDES

As mais recentes crises sociais e econômicas põe em questão, mais uma vez, o modelo vigente da sociedade brasileira, tanto pela sua frequência e reiteratividade, como também pelos seus graves reflexos no campo político e pelos seus desdobramentos no plano da produção cultural e do sistema educacional - na verdade, configurando-se uma relação de reciprocidade, na qual um lado afeta o outro, embora não por automatismo.

Os problemas que consubstanciaram essas crises compõem uma lista já conhecida e quase infundável: inflação represada, mas não equacionada; queda e desatualização da produção industrial; desemprego estrutural e crônico; endividamento externo e interno; distribuição de renda iníqua; acentuada desproporção entre o poder de ganho da base salarial e os setores que integram o

capital, especialmente, as instituições financeiras, entre outras tendências que, mantidas as atuais orientações e políticas governamentais, poderão até ser atenuadas a curto prazo, acarretando, porém, dificuldades crescentes na busca de soluções mais abrangentes e duradouras.

É possível estabelecer algumas das raízes dessa manifestação de casos que têm acometido a sociedade brasileira no transcurso das últimas décadas do seu tumultuado trajeto evolutivo? Eis algumas indicações a esse respeito, de acordo com os resultados da pesquisa e das análises efetuadas por Nilson Araújo de Souza e Cláudio Campos (1985), tendo em vista o contemporâneo quadro do desenvolvimento, em nosso país.

Inicialmente, cabe assinalar que, segundo esses autores (1985), no período de 1968 até 1974, quando da emergência do chamado “milagre brasileiro”, as altas taxas de crescimento econômico e lucratividade, então observadas, beneficiam-se da implantação de um processo de arrocho salarial extremado e perverso. As taxas de crescimento chegam a atingir um patamar de até 13% entre os anos de 1971 e 1973. A relativa recessão que se segue, talvez, já prenuncie as crises que se sucederiam. Entre outros aspectos, o novo período que se avizinhava seria marcado, em contradição, pela manutenção das taxas de crescimentos, embora em nível mais baixo, particularmente no setor de equipamentos e insumos básicos, como resultante das fontes de incentivos governamentais, convivendo com a dos chamados bens de consumo e a manutenção dos grupos que aprisionavam os ganhos do trabalho assalariado.

Conforme, ainda, os autores antes citados (1985), nos anos 70, o quadro de quase recessão compõe-se tanto pela queda da produção de bens de consumo, quanto pela menor absorção de força de trabalho, diante do crescimento populacional verificado e do não incremento de novos empregos. Ao mesmo tempo, intensifica-se a falência das pequenas e médias empresas. Em meados dessa década, porém, a situação econômica mostra-se comparativamente melhor, com a taxa do PIB chegando aos 9%. A recessão que havia recrudescido, com um decréscimo mais acentuado no ritmo e volume da produção de bens de consumo e serviços, volta a ser atenuada entre 1978 e 1979, registrando-se um crescimento em torno de 6%, aguçando-se definitivamente ao final de 1980 e em 1981. A oscilação da economia nessa fase “não avançava, mas também não declinava de maneira mais profunda”, já dava mostras de natureza estrutural – e não meramente cíclica –

da crise do capitalismo brasileiro, cujo enfrentamento requer solução das suas contradições mais profundas e, para tanto, o reconhecimento dos seus determinantes.

Para os mesmos autores (1985), a forma atual do capitalismo em nosso país, que tem a sua origem na segunda metade dos anos 50, generaliza-se a partir de 1964 e consolida-se no transcurso do chamado “milagre brasileiro”. Os elementos contidos nesse desenvolvimento, mostram-se igualmente visíveis nas crises que se sucedem. Entre eles, a grande penetração do capital estrangeiro na economia brasileira, quer na forma, interna e direta, mais efetiva de controle do processo produtivo industrial. A penetração do capital estrangeiro que até então atingia alguns setores da economia brasileira – infra estrutura e agricultura, principalmente - na forma da dívida externa, intensifica-se desde 1955 ao abarcar o setor industrial e, em particular, o ramo da produção de bens de consumo de luxo. Diferentemente do que se deu na etapa anterior da industrialização – de 1930 a 1955 -, marcada pela produção de bens de consumo de massa e, em menor proporção, de equipamentos e insumos básicos, tendo por base o capital privado nacional e o Estado, como setores básicos, esse capital, de procedência principalmente norte-americana, concentra-se na produção de bens de luxo e acentua a dependência econômica em relação ao capital internacional.

Na ótica desses autores (1985), a expansão dessa nova etapa de desenvolvimento, ao se chocar com as formas anteriores, acaba por exigir a redefinição do conjunto da economia, sob sua hegemonia, tanto no sentido da ocupação das posições antes detidas por setores da burguesia nacional, como da alteração das relações entre o capital e os trabalhadores. Impunha-se, por um lado, o rompimento das condições que asseguravam os interesses da burguesia local em detrimento do capital internacional – como por exemplo: a aliança com as camadas operárias e a expansão do mercado interno. Por outro, incrementa-se o arrocho salarial, como garantia das altas taxas internas de lucro e crescimento e das remessas de lucros e juros para o exterior. Acrescente-se que, no plano da democracia existente, o nível de organização das classes trabalhadoras configurava-se como obstáculo aos mecanismos de arrocho. O confronto com o Estado expressão (política) da situação econômica anterior torna-se inevitável.

Para SOUZA e CAMPOS (1985), o golpe militar de 1964 institui as condições requeridas pela nova forma de desenvolvimento: ruptura do pacto existente,

redefinição do Estado e da política econômica, contenção do movimento democrático e popular. Economicamente, a expansão já alcançada pelo capital internacional e, politicamente, o desenvolvimento insuficiente do movimento democrático viabiliza a supremacia dos novos interesses. A política econômica então encetada objetiva a superação dos obstáculos ao curso do capital monopolista: repressão política, arrocho salarial, fim da estabilidade funcional, contenção do movimento operário, corte de créditos e retração da pequena e média empresas. Tal forma de desenvolvimento, embora proporcionasse resultados momentâneos positivos – para os interesses do capital monopolista – por seu sentido restrito impedia o desenvolvimento global da economia e aguçava as contradições que desembocariam na crise que se seguiria. A consolidação do novo regime e a elevação das taxas de lucro – por obra do arrocho -, ao lado do excesso de capital no mercado internacional, reforçam circularmente a penetração do capital internacional, em ligeira retração no período pré e pós golpe.

De acordo com a obra referenciada (1985), o período que se inicia nos anos 70 define a consolidação do modelo: o fortalecimento da indústria de bens de consumo de luxo e a monopolização da economia por meio do grande capital. As necessidades de acumulação e reinvestimento crescentes próprios da economia capitalista engendram uma contradição básica: a ampliação da produção e a retração do consumo. No caso brasileiro, a política de arrocho salarial acentuou essa contradição. O setor externo, para a indústria de bens de consumo de massa, e o setor de alta renda, para a indústria de bens de consumo de luxo, representam então as alternativas de mercado, mas não inteiramente satisfatórias. O esgotamento desta última – decorrente dos seus limites, do fato de converter parte de suas rendas em investimentos e também por ser afetado pelo arrocho do outro setor – e as oscilações do primeiro, já pouco permeável aos interesses dos países dependentes e sujeitos aos períodos de crise, tendem a aguçar a contradição e a aprofundar a crise. No quadro de uma economia dependente, forçada a transferir grande parte da sua renda para o exterior, as leis gerais do capitalismo não só penetram em profundidade como exacerbam as condições da crise. As políticas adotadas no âmbito do referido modelo são demonstrativas desse fato e indicativas das contradições que se instalavam e se avolumavam.

Assinalam os autores que, com a crise mundial pós 74, os grupos multinacionais recorrem cada vez mais aos lucros obtidos nos países dependentes.

Nessas circunstâncias, a ampliação da remessa de lucros desvia parcela significativa da renda nacional. Ao mesmo tempo, os empréstimos feitos pelo sistema bancário internacional aos governos e empresas – inclusive multinacionais – dos países dependentes provocaram uma grande elevação das taxas de juros, que passam a incidir até mesmo sobre as dívidas já contraídas – “juros flexíveis”. Tem-se em consequência maior remessa de lucros para o exterior. Circularmente, a necessidade de importação de equipamentos e insumos básicos - implantação do modelo, como garantia de expansão –, e o incremento das exportações – nas condições impostas pelo comércio internacional – para assegurar as importações e o pagamento da dívida, reforçam os laços de dependência das empresas em relação ao mercado exterior. A emergência de uma crise mundial – e a retração do mercado daí decorrente – acaba por rebaixar o preço dos produtos, sem como por diminuir ou mesmo anular as demandas existentes. Inversamente, os preços das máquinas e equipamentos originários desse mercado são elevados, afetando sensivelmente os custos e lucratividade das empresas.

Para os autores (1985), nessa fase, a dependência da economia ao capital internacional e, especialmente, em relação aos empréstimos externos vincula a aquisição das máquinas e equipamentos aos países centrais e acarreta desestímulo ao desenvolvimento local das indústrias de equipamentos. Como resultado tem-se a alta dos preços desses produtos e a ampliação dos custos operacionais das empresas industriais. Ao lado disso, o aumento da demanda por empréstimos bancários – no período de expansão econômica – e a natureza especulativa das instituições financeiras do país ocasionam a elevação das taxas de juros, mesmo – graças aos artifícios do sistema bancário – nos períodos de tabelamento dessas taxas. Simultaneamente, a dependência externa e a política de exportação afetam também a estrutura agrária e a produção agrícola. A alta no mercado externo dos preços dos produtos primários provoca grandes inversões nesse tipo de produção por parte do capital industrial e bancário, gerando a intensificação da concentração da propriedade fundiária e o “desvio” da produção destinada ao mercado interno, setor tradicionalmente ocupado pela pequena propriedade. Esses fatores associados ao aumento da demanda interna por produtos primários resultam na elevação dos preços dos mesmos.

Conforme a pesquisa citada (1985), no período pós 74, a queda da taxa de lucro destinada aos reinvestimentos internos tem por causa o aguçamento da

contradição entre produção e consumos, mas também a elevação dos custos de produção e das remessas de lucros para o exterior. O aumento dos custos de produção, embora característico do capitalismo, decorre especialmente do acentuado grau de dependência em relação à tecnologia importada. A remessa de lucros, por sua vez, intrínseca às economias dependentes, reflete o estreitamento do vínculo com o capital internacional. Nessa fase, as principais características introduzidas pelo modelo levam à queda da taxa de lucro. Anteriormente, a política de arrocho atuava no sentido de contrabalançar essa queda. O II PND, por meio de suas principais metas – fomento à indústria de máquinas e equipamentos e reativação do mercado interno -, foi a primeira tentativa de resposta à crise. Nesse momento, a redução dos custos de produção constituía-se em alternativa face aos preços do mercado externo e ao esgotamento da política de arrocho. Buscava-se para tanto a melhoria do nível tecnológico e o aumento da produtividade do setor de máquinas e equipamentos, bem como, a redução dos preços dos bens de consumo de massa. Com essas medidas o II PND atacava uma das principais deficiências das economias dependentes: a retração da produção de equipamentos e do consumo de massa. A reativação desses setores impunha, porém, uma política de incentivos que atraísse capital para as áreas em questão, desestimulando os setores tradicionalmente ocupados pelo capital monopolista. Os efeitos foram duplamente negativos: as pressões dos grupos monopolistas, inibindo a implementação das políticas correspondentes e os descontentamentos dos grupos que seriam beneficiados pelas mesmas.

Concluem os autores referidos (1985) que um quadro bastante semelhante, de pressões e contra – pressões, reproduz-se no governo Figueiredo. À ênfase que então se atribui à agricultura – principal prioridade – e ao setor de equipamentos, contrapõem-se as pressões dos grupos prejudicados, resultando em novo recuo da política governamental. Tenta-se inutilmente como alternativa o estímulo aos investimentos externos, afastados pela conjuntura da crise. A não disposição para o real enfrentamento dos interesses multinacionais desdobra-se em medidas superficiais que agravam e aprofundam a crise. Aqui, em face da vida econômica e da atividade produtiva, embora não apenas nessa fundamental esfera da organização social, em consonância com os autores pesquisados, reaparecem e se reavivam, é lógico, com novos contornos históricos, os desafios e dilemas já postos no passado: o aguçamento da crise, conjuntural e, principalmente, estrutural,

tal como já afirmado, ou o rompimento com o modelo restrito então estabelecido. Na verdade, nem tudo seria resolvido.

6.2 O QUADRO POLÍTICO E SOCIAL DO PERÍODO DO AUTORITARISMO E OS ENTRAVES AO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO

Partindo da indicação de que o desenvolvimento do capitalismo monopolista de estado no Brasil – “facilitado e impulsionado pelo novo regime” pós 64 – provocou transformações também na esfera cultural, Carlos N. Coutinho (1980), na sua abordagem, procurou estabelecer as determinações que atuaram nesse processo.

Do seu ponto de vista, a prática sistemática da censura, embora condicionando o conjunto da produção cultural “através certamente de múltiplas mediações” no período do regime, deve ser considerada com a face mais evidente da articulação entre o poder e a cultura. Sua própria eficácia – “relativa” – deu-se num quadro marcado por outras determinações, tanto as originadas no passado, - “reproduzidas e ampliadas” (associadas ao reforço dos aspectos autoritários da “via prussiana”, à exclusão das classes subalternas do plano da decisão política e, daí, ao reforço das tendências “intimistas”, produtoras de “uma cultura neutralizadora e socialmente asséptica”) como as decorrentes dos novos aspectos do processo de monopolização do capital, essencialmente, o desenvolvimento da indústria cultural “em bases não só capitalistas, mas cada vez mais monopolistas e mesmo monopolistas de Estado”.(COUTINHO, 1980).

Para o autor, o processo de monopolização da produção cultural mostra os seus efeitos, sobretudo, no âmbito dos meios de comunicação de massa (televisão, imprensa, discos), mas também em outros meios (livros, teatro). Por sua vez, a universidade, pressionada pela tendência repressiva e monopolista – “racionalizadora” – tem dificultado a produção “de uma cultura crítica e globalizante”.

Ao lado dos efeitos quantitativos iniciais, que escondem o fenômeno do vazio cultural – “um fenômeno de natureza qualitativa” – e que também afeta a produção universitária, “a generalização da ‘lógica’ capitalista e monopolista” no plano da cultura provoca um espontâneo privilegiamento do valor de troca sobre o valor de uso dos objetos culturais, o que abre caminho para a criação e difusão de uma “psedocultura” de massas que, transmitindo valores alienados, serve como

instrumento de manipulação das consciências a serviço da reprodução do existente. (COUTINHO, 1980).

Acrescente-se, como outro efeito negativo desse processo, o poder de cooptação da indústria cultural, rompendo “a ligação dos intelectuais com a realidade nacional-popular”. Essa forma de produção – indústria cultural – por requerer “capital mínimo”, dificulta a produção autônoma e independente, convertendo o profissional liberal em assalariado, “submetido em última instância à sua lógica de lucro máximo e às suas exigências anti-culturais”. Mesmo que se trate de processo contraditório – já que apresentará ‘brechas’ e tolera margens de manobra que se ampliarão à medida da democratização do país – seu avanço contrapõe-se à produção “de uma cultura nacional-popular democrática e pluralista”. (COUTINHO, 1980).

Para COUTINHO, porém, essa tríplice oposição – da censura / repressão, da herança elitista da intelectualidade e da expansão monopolista da indústria cultural, “não anula a presença da corrente nacional-popular”, nesse último período, e mesmo a reação “às tendências totalitárias” por parte de significativa parcela de intelectuais” ligados (consciente ou inconscientemente) a correntes intimistas”.

Tais formas de contraposição derivariam tanto da inexistência “de um consenso estável”, do regime junto aos intelectuais e as camadas médias urbanas, de onde provém, como ainda, do “processo de complexificação e diferenciação” da sociedade brasileira e dos próprios intelectuais, resultando do desenvolvimento capitalista, processo já em curso antes de 64. Malgrado o conjunto de medidas imposto pelo novo regime, favorecendo o predomínio da cultura “intimista”, desenvolveu-se um efetivo sentido de “resistência ideológica e política, ativa ou passiva” por parte da maioria dos intelectuais. Contraditoriamente, a modernização capitalista em curso – “ainda que fosse uma modernização conservadora” – provoca a ruptura das condições que fundavam a instituição do “favor” pessoal, significativamente ligada à cooptação dos intelectuais. É também de forma contraditória que a expansão das relações capitalistas na esfera da produção cultural – via “indústria cultural monopolizada” – engendra a ampliação e a diferenciação das funções intelectuais e a conversão dos seus agentes “em trabalhadores assalariados a serviço da reprodução do capital”. À cooptação, que agora opera pelo mercado, associam-se como efeitos desse processo a extremada diferenciação salarial e a constituição de um “exército cultural de reserva” – “que se

expressa no amplo desemprego ou subempregos de intelectuais” e suas implicações no rebaixamento salarial. (COUTINHO, 1980).

À formação de uma “minoridade tecnocrática privilegiada”, corresponde a ampliação do setor intelectual que passa “a compreender – mais ou menos difusamente – que seu destino pessoal está ligado organicamente ao fim da via Prussiana”, ao desenvolvimento de uma forma social “que tenha nas camadas assalariadas da população (nas quais os intelectuais hoje estão incluídos) o seu destinatário e o seu sujeito”. Nessas condições, desenvolvem-se “os pressupostos econômicos para uma identificação entre os intelectuais e o povo-nação”. É necessário, porém, transformá-los em resultados concretos: a real democratização da sociedade e cultura brasileiras. No campo da cultura sobreleva-se a tarefa de superar a produção cultural elitista, dando lugar ao “projeto nacional-popular”. Para tanto, cabe cravar criticamente a produção “intimista”, bem como estimular as atividades de sentido nacional-popular. É preciso também evitar o falso caminho da “crítica” arbitrária e normativa, da recusa ao pluralismo e à diversidade – “traços inelimináveis de toda cultura autêntica”. (COUTINHO, 1980).

Para COUTINHO, a luta pela hegemonia em sentido nacional-popular supõe a afirmação do pluralismo. De um lado, porque entende a unidade enquanto “unidade na diversidade”, enriquecendo-se na variabilidade e complexibilidade da produção cultural. De outro, face ao reconhecimento de outras correntes e das suas contribuições concretas ao desenvolvimento da cultura, do povo e da nação.

O processo de democratização da cultura não se restringe, porém, à luta ideológica. A democratização da cultura supõe também fundamentos sociais, econômicos e políticos. A democracia pluralista de massas é um desses fundamentos, pois propicia “as liberdades formais fundamentais”, favorecendo ampla “liberdade de criação e crítica”, garantindo que a hegemonia dessa ou daquela corrente se processe cada vez mais segundo os critérios imanentes ao próprio mecanismo da dialética cultural. Ademais, a democracia de massas, ao articular organicamente a produção cultural e as grandes massas, converte o pluralismo cultural em “expressão do pluralismo dinâmico e da riqueza efetiva da vida concreta das várias classes e camadas nacionais”. Por fim, a luta pela democratização da economia deve criar condições para a apropriação social dos meios de produção e difusão cultural por parte dos próprios agentes produtores, contrapondo-se à dominação dos monopólios, gerando, assim, resultados efetivos, quanto à liberdade

de criação. Desse modo, a luta pela democratização da cultura e meio afetivo. Para a democratização da vida social, cuja concretização é condição para a solução daquela. (COUTINHO, 1980).

Em síntese, o período econômico e social que então se alinhava configura e consolida esse modelo marcado pela monopolização da economia por meio dos núcleos centrais do capital – os grupos transnacionais e os seus associados locais.

Esse aspecto e os mecanismos de contenção salarial e de concentração de renda aprofundam a segmentação do mercado, ocasionando tanto a retração do consumo de massa quanto a expansão do consumo de luxo. O estrangulamento do capital privado nacional, mais vinculado ao consumo de massa, e a passagem para a oposição dos setores burgueses ligados ao mesmo são efeitos imediatos dessa situação, parcialmente neutralizados pela adoção da política de exportação. Ao lado disso, o reerguimento do movimento popular-operário e estudantil esbarra em novo processo repressivo. Estão postas as condições para a realização do “milagre”. O desenrolar dessa situação provocaria, porém, logo em seguida, as primeiras manifestações da crise que se esboçava. A combinação das principais características do modelo ocasiona a retração do consumo e também outros aspectos da crise. É provável que os fatores que antes impulsionavam o crescimento, operem depois em sentido inverso. (SOUZA e CAMPOS, 1985).

A política do arrocho atinge sobretudo os níveis de menor ganho salarial. A expansão da economia e as deficiências do ensino, ao provocarem uma relativa escassez de mão-de-obra especializada, reforçam o poder de barganha desse setor da força de trabalho. Por essa razão, pela primeira vez desde 1964, não se registra a redução da taxa média de salário. Os resultados eleitorais de 1974 desfavoráveis ao governo induzem aos aumentos salariais acima dos níveis de inflação. Nesse momento, portanto, as taxas salariais não compensam a queda das taxas de lucros. Foi esse o primeiro patamar da crise. A queda da taxa de lucros desestimula os investimentos, caindo a compra de máquinas e equipamentos e comprometendo também a esse setor. Desemprego e retração do consumo são os efeitos seguintes e parte de uma reação em cadeia: mais retração, menos inversões, etc. Por outro lado, não se trata de apontar os aumentos salariais ocorridos como fator deflagrador exclusivo da crise. Esta mostrava-se inevitável. A manutenção dos mecanismos de arrocho e a exacerbação da contradição entre população e consumo teriam então produzido os mesmos efeitos. O risco que então se prenuncia é o da adoção, por

parte do governo e dos detentores do capital monopolista, da “solução” clássica: o aprofundamento da crise, com o desemprego em massa e a quebra da pequena e média empresa. (SOUZA e CAMPOS 1985).

Conforme SOUZA e CAMPOS (1985), medidas dessa natureza asseguram a manutenção do modelo assentado no capital monopolista, reequilibrando (deformadamente) a produção e o consumo e liberando a remessa de lucros para o exterior. Por outro lado, a retração da produção e do consumo dá ao capital monopolista posição privilegiada de barganha com o movimento sindical, provocando arrocho salarial, ameaça de desemprego e para as pequenas e médias empresas, os riscos de corte de crédito e ameaça de quebra. Os efeitos já são conhecidos: a intensificação do processo de concentração de capital e a consolidação das características do modelo. Preservam-se, assim, todos os benefícios dos setores dominantes.

6.3 ESTADO, CULTURA E ENSINO: AÇÕES E CONTRADIÇÕES

São inúmeros e graves os problemas que se interpõem nas relações entre o Estado e a atividade intelectual, no Brasil, no período pós 64. A política para cultura que então se delineia volta-se à contenção e/ou repressão da produção cultural – de qualquer tipo, mas em especial, contra as ações independentes. Tal política mostrar-se-ia associada a dois motivos mais imediatos e próximos.

Conforme IANNI (1978) como primeira causa, apontam-se os resultados – “interpretações”, “sugestões práticas” – da atividade intelectual independente, distintos dos “preconizados por esse governo”, que “com freqüência (os) encaminha de modo contrário aos interesses da maioria do povo”. Põe-se em risco assim o monopólio estatal quanto à produção da “verdade”.

Cabe ao Estado reprimir o “debate, a controvérsia e a crítica” ou “o que não se situe no âmbito da doutrina da segurança e desenvolvimento”. A real natureza do Estado – “a consolidação dos interesses prevalecente sob a ditadura do capital monopolista” – pressupõe a reiteração dos valores dados, a manutenção do *status quo*, por isso, a afirmação da perenidade do presente.

Por outro lado, para esse autor, a atividade intelectual independente supõe como condição para a sua realização “um clima de liberdade de informação, ensino,

pesquisa, discussão, controvérsia”, ou seja, “liberdade de pensar, discutir e criticar”. É a isso que o Estado se contrapõe e reprime, editando, por exemplo o Ato Institucional nº 5 e o Decreto – Lei nº 477. Trata-se do temor, por parte do Estado, de que tais situações particulares se generalizem junto à maioria da população e dos riscos daí decorrentes.

O Estado passa, nessa etapa da história brasileira, por algumas modificações: quer as resultantes da sucessão dos governos, com suas peculiaridades; quer às relativas as fases que então se encadeiam, com suas diversas modificações sociais, econômicas e políticas. Porém, no universo próprio das políticas destinadas à esfera cultural, não houve mudança substancial na orientação do Estado. “Na sua essência, o Estado brasileiro se mantém o mesmo ao longo dos anos 1964-78” (IANNI, 1978). Como exemplo pressão e produto do Estado, a investigação da sua política cultural – “desde que a análise tome em conta a economia política da sua política cultural” é instrumento privilegiado e indispensável para o seu entendimento.

O processo político desse momento assume, nas circunstâncias assinaladas, caráter de repressão política e também da atividade cultural. Seu objetivo é estabelecer e manter a ordem requerida pelos interesses que estão associados à expansão dessa etapa do capital tanto no período do chamado milagre econômico (1967-73), como no momento da crise que se segue. Assim nessas condições é preciso conter ou extirpar as manifestações discordantes consideradas como inoportunas, oriundas dos diferentes segmentos de oposição: políticos, intelectuais, operários e estudantes, com o propósito de criar “a ilusão de que o modelo político-econômico adotado pelos governantes – segurança e desenvolvimento – era e é o único viável, adequado convenientemente à índole do povo brasileiro, em suas tradições e em seus sentimentos ocidentais e “cristãos” (IANNI, 1978). Tal política deve se estabelecer como uma política unilateral e unívoca.

A sucessão de acontecimentos, nesse período, caracteriza-se pela “intolerância essencial com relação a tudo que implique em pensar diferente dos governantes (...)”. Tentava-se suprimir as interpretações e calar os intérpretes. Talvez imaginassem suprimir os fatos por essa via (IANNI, 1978). O aparelho estatal posto inequivocamente a serviço da política cultural em questão, eleva-se à condição de “verdadeiro” e “único” poder de arbítrio. Censura e auto-censura tornam-se os meios correntes de expressão dessa forma de agir. Um falso sentido de liberdade impõe os conteúdos e os temas do debate e da análise que então são

permitidos. O diversionismo e o misticismo pautam o terreno das discussões consentidas, levando ao conformismo e à aceitação das “modalidades de violência fascista, que medra sob a ditadura do capital” (IANNI, 1978). E é essa, para o autor a questão fundamental, questão contida na sua indagação: “Afimal, o esquadrão (referência às discussões, na época sobre o esquadrão da morte) é um acidente no exercício do poder ou está na natureza mesma desse poder? Qual é a sua economia política? (IANNI, 1978)

Apreensão de livros, proibição de filmes, peças teatrais, músicas, censura à palavra falada e escrita, controle ideológico de professores e estudantes, combinados ao cerco e invasão de escolas, são ocorrências que demonstram como o Estado da época instrumentaliza a sua política e a sua ação contra a cultura. Para (IANNI, 1978) trata-se de “usar o poder do Estado para fazer parar a pesquisa e o debate sobre a sociedade, quando ela é apresentada como uma formação que se modifica. Eles (os governantes) necessitam da “ilusão de que a sociedade é estável, controlada, cristalizada, como o exigem os interesses econômicos e políticos prevaletentes. Trabalhar com a hipótese de que as formas de sociedade são históricas e transitórias é subversivo”. Nessa ordem de coisa, a Universidade é um exemplo privilegiado, sendo também afetada por essas ocorrências. A reforma universitária, nos termos dos acordos MEC/USAID, constitui-se em desdobramento da política cultural implantada a partir de 1964. Impunha-se, como nunca, o controle da atividade reflexiva e do pensamento crítico, como se fosse possível. “Tratava-se de dar andamento ao processo de burocratização, tecnificação e ‘despolitização’ do trabalho intelectual no sistema brasileiro de ensino”. “... Para impor as soluções do modelo brasileiro, que interessam ao grande capital monopolista, torna-se necessário transformar a universidade numa agência de produção de técnicos, assessores, consultores, conselheiros, executivos, ou simplesmente funcionários do capital (IANNI 1978).

Para o autor, “o problema central da política cultural dos governantes é construir a ficção de que a história está parada”. A manutenção da estrutura engendrada pelo capital monopolista é a motivação fundamental dessa forma de condução política. É esse o significado do processo político e ideológico em curso no período histórico considerado, onde “estabilidade política e social significa fundamentalmente garantir as taxas de exploração dos trabalhadores assalariados da indústria e da agricultura “ (IANNI, 1978).

Se a significação básica é essa, os meios empregados são muitos. Por exemplo, a intimidação, cuja eficácia corresponde ao clima de incerteza e medo que cria. Nesse sentido é sintomática a fala retratada em documento da época: “começamos a exigir das autoridades e dos empresários o direito de não termos medo”, é o que está na boca de um líder sindical (em abril de 78). Nessa dinâmica, as circunstâncias da morte ou desaparecimento dos opositores do regime e o modo como as versões dos fatos são construídas – “como se fossem obra do acaso, acidentes de trabalho ou excessos havidos nos porões do aparelho estatal” – reafirmam a mecânica e o sentido da ideologia implantada. “São transformadas (as mortes) em acontecimentos imprecisos, duvidosos, sem onde nem quando, frutos da memória, lendas, boatos” (IANNI, 1978). Boato e realidade se misturam e traduzem o poder de arbítrio do Estado.

A presunção do inimigo potencial, do permanente perigo (interno, nesse caso), marca o espírito do estado na sua relação com os distintos grupamentos civis e políticos.

É esse o clima correspondente a política cultural do Estado, o qual “cria bloqueios, difunde a incerteza sobre o que é ou não permitido, sobre o que os governantes podem ou não definir como o certo e o errado”. Imposição e suspeição, repressão e incerteza são traços do “clima fascista” que emerge das medidas que instauram a política do estado. Trata-se, para a classe dominante, de buscar as formas de interromper o curso da história, mantendo a sociedade ajustada à conveniência dos seus interesses, firmando a crença da perpetuação do presente.

São essas mesmas razões que impõem o tardio reconhecimento de que os problemas que atingem as classes subalternas podem também afetar aos grupos que compõem as classes dominantes, ou parcelas da mesma, provocando o desenvolvimento de suas divergências internas. Para (IANNI, 1978), “pouco a pouco, no entanto, o bloco que controla o poder começa a revelar controvérsias e tensões, dissidências e defecções”. Nessas circunstâncias, é possível que alguns setores do bloco de poder contraponham-se ao modelo político, cultural e ideológico no qual se incluíam e ao qual pertenciam, ao menos como coadjuvantes ou agentes indiretos e secundários.

A satisfação dos interesses envolvidos – e os desdobramentos que isso provocava – transmuta-se em plano de controvérsias entre os governantes e os seus beneficiários. O descontentamento com a participação nos benefícios e, mesmo, o

temor ante o aguçamento dos conflitos sociais, são algumas das razões que acompanham esse processo. “Por isso falam em democracia, castigam o tipo de Estado que ajudaram a criar, mas que agora não os atende como antes (...), chegam a dizer que admitem, ou mesmo desejam, a liberdade sindical, o direito de greve, a anistia, o *habeas corpus*, as liberdades democráticas, a redução da ditadura do capital” (IANNI, 1978).

Se de um lado compete às classes subalternas e aos setores de oposição não se deixar abater; de outro, mesmo com a ampliação das insatisfações, dentro e fora da esfera estatal, serão mantidas as diretrizes econômicas, pelo menos nos seus aspectos mais fundamentais. Igualmente, serão preservadas, mesmo que de forma atenuada, a concepção de política cultural e as ações decorrentes dessa forma de compreensão e tratamento, características desse período histórico. Há nesse caso um duplo aspecto. É essa a política cultural do estado submetido ao capital monopolista (o que já foi demonstrado). Nesse processo (período 1964-78) o Estado foi convertido em centro da produção cultural repressiva e cerceadora.

Conforme IANNI, o contexto brasileiro do período 1964-78 alça o Estado à condição de centro da produção cultural, que passa desse modo a controlar praticamente o conjunto dessa produção - “por estímulo, tolerância ou censura” -, influenciando a própria divisão dos seus agentes, os intelectuais, sejam os tradicionais ou os orgânicos, mas também “segundo as gradações da tolerância do poder estatal”, tendo como piso inferior o que corresponde ao “porta-voz das classes subalternas, em particular do proletariado”.

De que forma isso se dá? Em primeiro lugar pelo reconhecimento por parte do Estado de que o processo social não se reduz às suas condições econômicas, de que há uma instância propriamente cultural. É assim que o Estado se volta à criação de uma “identidade cultural”, enquanto meio necessário ao seu próprio desenvolvimento. “Criar a cultura nacional, a tradição cultural, o rosto cultural de um país, é como um deus criando uma natureza à sua imagem e semelhança, que lhe dê consistência, credibilidade, que lhe dê um ambiente natural (José Castello Branco, citado por IANNI)

É o que está expresso, por exemplo, nas proposições – originadas das fontes governamentais – de desenvolver: a “cultura nacional” a “cultura brasileira”, o “homem brasileiro”, etc, como também, no incentivo à produção do folclore, artesanato, música, dança, etc. Contudo, se o Estado se propõe a valorizar um

projeto de “cultura nacional”, tal acontece “sempre sem qualificativos, isto é, na acepção da classe que detém o poder”. A história das classes subalternas, destituída de seus conteúdos e formas próprias reais, é folclorizada e confinada nos parâmetros da ótica dominante.

No contexto desse período, há a construção de uma ampla e complexa organização cultural, que penetra em toda a sociedade civil, quando inclusive – sob a égide dos acordos MEC/USAID e outras medidas correlatas – reorganiza-se e moderniza-se, para dotá-lo de eficiência, eficácia e efetividade, segundo as expressões então adotadas, todo o sistema de ensino, ajustando-os às necessidades do modelo político-econômico e direcionando-o conforme os padrões culturais implementados. “A reforma do sistema de ensino destina-se a ‘despolitizar’... Ou melhor a repolitizar o ensino”. (IANNI, 1978) O produto de tal ensino só pode ser uma formação acrítica, que não fomenta a independência ou conduza à emancipação. Como conclui (IANNI, 1978): “ Trata-se de produzir em massa – para o Estado vigente e a empresa privada – intelectuais orgânicos, cúmplices ou dóceis aos interesses da ditadura do capital. E dificultar o aparecimento de intelectuais que pensem criticamente, ou venham a pensar a sociedade a partir da perspectiva da classe subalterna”.

Reforma dessa natureza também atinge os organismos do poder público voltados às artes, ciências, pesquisa, etc. “A rigor, o Estado se transformou no centro de uma poderosa e singular indústria cultural, indústria essa totalmente organizada segundo os interesses das classes dominantes do país”.

Em pouco tempo, o Estado erige-se em centro e árbitro da produção cultural, determinando o que é e o que não é necessário: “o permitido e o proibido”, “o certo e o errado”, “o valor do novo e do velho”. Segundo o documento que apresenta as diretrizes da Política Nacional de Cultura (documento que é expressão e veículo da política cultural instalada): “cabe ao Estado estimular as concorrências qualitativas entre as fontes de produção. Mas, para que haja qualidade é necessário precaver-se contra certos males, como o culto a novidade...” Para IANNI(1978), porém: “Trata-se de inovar apenas e somente no que diz respeito à acumulação do capital monopolista, que governa o sistema de poder. Qualquer outra inovação cultural, com significação política para as classes subalternas, pode afetar a estabilidade e a continuidade dos interesses econômicos predominantes”. O Estado atua aqui de “modo a refazer tanto o presente como o passado” segundo os ditames da doutrina

a que se filia. Age o Estado no sentido de construir a imagem cultural a ser veiculada socialmente.

É a doutrina da “segurança e desenvolvimento” que funda o estado instalado no período em questão. Segurança, entenda-se, é a repressão às manifestações contrárias ou divergentes quanto a forma de ser do estado, no qual o poder executivo se sobrepõe aos outros poderes e à sociedade civil. Desenvolvimento, nada mais é do que o processo de acumulação capitalista, onde predomina crescentemente o capital industrial e financeiro. Trata-se, na verdade, da segurança e desenvolvimento da dinâmica imposta pelo capital monopolista nesta fase da sua expansão e acumulação. É constitutiva também da doutrina que se estabelece, correspondentemente, a crença de “que é o Estado que institui tanto o cidadão como a sociedade civil”. É por isso que ao “cidadão” resta apenas a adesão ou a aceitação, o “exílio dentro do seu próprio país” – “no seu trabalho, fábrica, escola” (IANNI, 1978), etc -, ou “o refúgio em si mesmo” – “na mais singular migração interna”. Em decorrência, separa-se o plano do pensamento e da ação, o que se quer e o que se pode; manifesta-se o espírito, compromete-se a criação. Todos são atingidos e afetados ainda que em diferentes medidas, sofrendo os efeitos da contraposição entre o poder estatal e a sociedade civil, incluindo os setores e grupos que integram a classe dominante, de forma direta ou indireta.

O mesmo Estado mostra-se também pela, via da censura – “direta ou indireta, aberta ou velada, discreta ou agressiva” –, agindo e interferindo objetiva e subjetivamente nas condições e nos processos do trabalho cultural e educacional. Por outro lado, “a auto-censura é a contraparte necessária da censura entre os intelectuais ligados às classes subalternas da mesma forma que entre os vinculados ao poder estatal”. (IANNI, 1978) Controle e autocontrole são seqüelas da ideologia que institui e molda a sociedade civil a partir das ações de intervenção e controle do Estado.

A censura constitui-se assim em forma de mediação entre o Estado e o conjunto da sociedade no intuito de fazer predominar, os interesses dos segmentos dirigentes e dominantes, regulando as relações entre o Estado e a atividade intelectual, entre esta e as condições necessárias ao seu trabalho, mas também entre o Estado e as classes subalternas e os intelectuais que as representam.

Desse quadro em que tem lugar tal processo de produção cultural, com todas as implicações apontadas, também decorre, por vezes, a inversão de forma e

conteúdo e de técnica e produto. Por exemplo, a controvérsia formal e metodológica é posta na ordem do dia. “Na nova fase já não se podia falar abertamente, e uma das conseqüências disto foi o surgimento de trabalhos voltados para o formalismo e o individualismo (PAULO PONTES, 1975). Esse mesmo estado de coisas marca significativamente a atividade científica e intelectual. “Surgem metodólogos travestidos de superegos do trabalho alheio: juízes da única maneira pura de trabalhar uma idéia ou acontecimento. Idealistas empedernidos, pensam resolver todos os problemas científicos através do exercício abstrato infundável sobre categorias clássicas reificadas, às quais a história precisa conformar-se”. (IANNI, 1978).

Para o autor referenciado, esse formato de política cultural imposta à sociedade brasileira classificou e dividiu a produção cultural da época em distintas categorias – “a incentivada ou protegida”, “a consentida e tolerada” e “a censurada ou proibida” -, tratando cada uma diferenciadamente e reservando para os mesmos meios e recursos bastante desiguais a produção e a vida cultural no seu conjunto sofreu os efeitos daquela política – “A política cultural dos governos brasileiros dos anos 1964-78 tem prejudicado em escala crescente o conjunto da produção intelectual do país”. (IANNI, 1978)

Essa forma de política cultural não cerceia apenas o resultado da produção cultural. Contamina e modifica o ato de criação nele mesmo, desnaturando-o; assim como, não se contrapõe apenas aos discordantes, “afeta também os intelectuais que são tolerados, consentidos; e inclusive os que são protegidos, oficializados”. É essa mesma política cultural que se volta contra o intelectual orgânico do Estado, sob dupla forma: gerando o receio de incidir no não permitido e simultaneamente impondo a necessidade de reproduzir a ideologia dominante.

As contradições dessa política cultural passam a ser também as contradições dos seus criadores. “A disciplina, a proibição, e a repressão que os governantes impõem à sociedade revertem sobre eles próprios, bloqueando a sua inventiva, mantendo o seu pensamento medíocre e maniqueísta, exigindo a repressão, a censura e a auto-censura como formas de criar a ilusão da estabilidade, ordem, tranqüilidade”. (IANNI, 1978). Para o Estado, ilusão e isolamento são os subprodutos da circunscrição da liberdade de pensamento aos interesses econômicos e políticos das classes dominantes e do exercício do poder sobre a maior parte da sociedade. O encerramento desse ciclo repressivo e fortemente intervencionista e, subjaz, a

ultrapassagem das circunstâncias históricas, (políticas, econômicas, e culturais) objetivas, mas peculiares, que engendraram e possibilitaram, por meio da ação dos sujeitos sociais, o erguimento desse constructo estatal, demonstram, de modo claro e inequívoco, o peso e a força das contradições que internamente estavam instaladas, para o bem e para o mal. Como já enunciei em outra passagem do texto: longe de se tratar do fim da história, nem mesmo, sequer, desse tipo e modalidade de história, a do capital, com o seu séqüito de realizações e inexoravelmente, de conflitos e contradições, ainda que revestido e reinventado em cada momento singular. Compreendê-lo, em seus movimentos mais gerais e, ao lado disso, nas relações particulares que trava, de forma mediada, com o fenômeno educativo, é, por conseguinte, tarefa tão complexa quanto indispensável, quando se tem em vista um projeto de mudança e transformação, quer no plano da sociedade como um todo, quer no âmbito nas agências educacionais, formadoras de sujeitos históricos e humanos.

6.4 ENFIM, UMA TRANSIÇÃO?

Como acredito que tenha ficado demonstrado, as situações sociais que se desenvolvem e se sobrepõem desde meados dos anos 70 e na passagem para os anos 80, em nosso país, contém e manifestam, com agudeza crescente, os indícios do agravamento da crise e do rompimento do “modelo” político, econômico e cultural moldado no percurso das duas décadas precedentes.

De acordo com o que foi anteriormente assinalado, esse “modelo” apresentou como epicentro político a formação do chamado “ciclo militar”, que estava destinado a conceber e concretizar, a ferro e a fogo, a adaptação e o ajustamento do antigo formato do edifício estatal – agora já anacrônico – às novas e complexas injunções resultantes da instauração do capitalismo monopolista (ou capitalismo monopolista de Estado, segundo C. N. Coutinho, em obra antes citada), enfeixando e expressando mais uma decisiva etapa no e do processo da acumulação capitalista.

Nesse quadro, as múltiplas e incisivas determinações que impulsionam as realizações desse período provocam sérios abalos em toda a estrutura educacional, cujas conseqüências repercutem, inclusive, no plano do pensamento pedagógico.

Dão conta disso as freqüentes e sucessivas intervenções técnico – políticas no sistema de ensino brasileiro, nos seus variados níveis e modalidades, submetido que foi às vorazes ações decorrentes da disseminação da “ideologia tecnicista” e às diretrizes e medidas fomentadas em parceria e/ou cumplicidade com a mesma, representando, seguramente, a faceta “educativa” com maior ângulo de exposição e, quiçá, de aceitação – ativa ou passivamente, pouco importa -, convertendo-se em uma espécie de “cimento” (conforme a expressão de Gramsci, em alusão ao papel dos conteúdos culturais e ideológicos, nas sociedades contemporâneas) no que diz respeito à adesão de numerosos contingentes de educadores às proposições político – educacionais que invadem e contaminam esse particular momento da nossa vida escolar.

Em todo caso, com a aproximação dos anos 80, exibem-se, de um lado, os sinais ampliados das rachaduras que percorrem desde os alicerces até os pavimentos superiores dessa construção – o “modelo”, nas suas complementares faces -, a qual, pouquíssimo tempo antes, apresentava ser inexpugnável, mas cujas ruínas mostrar-se-iam com brevidade.

De outro lado, de maneira não menos barulhenta – talvez, como contraste ao penoso e inevitável silêncio a que a história recente esteve condenada – anunciavam-se e se punham em marcha acelerada os acontecimentos provavelmente já imantados pelas mudanças não apenas do “modelo” – mais imediatos – mas, sobretudo, associados ao esgotamento do padrão acumulativo que então vigorava, como movimento e condição do processo de expansão do capital e das suas contradições.

É lógico que, tal como venho registrando reiteradamente, os momentos histórica e socialmente determinados não são constituídos de modo estanque ou isoladamente, uma vez que são resultantes de um emaranhado de movimentos – realizados por sujeitos coletivos em face das suas circunstâncias materiais e não materiais -, os quais tendem a extravasar as bordas das etapas históricas e sociais e, conseqüentemente, nem sempre se deixam aprisionar pelos limites e fronteiras riscadas sob a ótica das distintas perspectivas histórico - gráficas, confeccionadas, com maior ou menos acerto, à luz de critérios analíticos e/ou didáticos.

De qualquer modo, debruçemo-nos, um pouco mais, nos contornos e conteúdos dessa atribulada dinâmica de ruptura e transição que preenche o ingresso e os andamentos dos anos 80.

De acordo com os registros e as análises de CANO (2002, p. 195) é possível reafirmar que o período demarcado pelas ocorrências que correspondem aos anos do apelidado “milagre brasileiro” (até 1974, mais ou menos) e a penetração nos anos 80 apresentou como elemento nuclear a configuração, com enormes desdobramentos, de um processo de desaceleração dos feitos e resultados alcançados pelo desenvolvimento, mormente no campo econômico, que antecederia a este período.

A progressiva e inexorável degradação daquelas condições sociais e políticas que estiveram colocadas e a retração dos meios e recursos, materiais ou não, ali alocados, refletir-se-iam, cada vez mais pesadamente, na quebra e na queda dos até então elevadíssimos índices e indicadores de desenvolvimento do país, os quais haviam sido produzidos por uma combinação satisfatória (quando enxergada a partir da ótica do “modelo” fixado) de projetos e circunstâncias. Situação tal que, no entanto, vinha sendo ultrapassada em vista do novo desenho, interno e externo, assumido pelo contexto histórico, tanto no plano conjuntural, como, principalmente, no plano estrutural.

Valendo-se de contribuições de obras que retratam esse período da vida nacional e dos seus vínculos com o capital internacional, afirma, esse mesmo autor (CANO, 2002) que, malgrado o quadro econômico de crescente contenção e claro desaquecimento, as taxas então mensuradas cravam médias de crescimento do PIB ainda relativamente elevadas (entre 6 e 7%). Mesmo assim, essa nova ciranda de números mostrava-se já diferente e contrastante com as marcas recordes e as superlativas taxas atingidas nos anos imediatamente anteriores. Por exemplo: entre 73 e 74 o PIB alcança o píncaro dos 14% de crescimento, sendo acompanhado de indicadores econômicos não menos contundentes no que se refere à indústria de transformação (entre 16 e 17%) e, mais ainda, no tocante ao setor de construção (quase 21%).

Sob os auspícios de uma ideologia de cores triunfalistas, recheada de brados e bravatas de acanhada extração regionalista, os grupos dirigentes da época vociferavam palavras de crença e fé no desmedido e irrefreável desenvolvimento econômico-social, através da massacrante utilização dos recursos de propaganda e publicidade, revestindo-o com “luzes e trajes de gala”, criando a aparência da sua perenidade. É muitíssimo provável que a massificação dos apelos ideológicos e o alardeamento das peças publicitárias tivessem o intento de ocultar e combater os

seguidos descontentamentos que insuflavam importantes e amplos setores da sociedade civil e do “estamento” político, que pisavam o terreno já minado pelas evidências da crise e das fraturas do “modelo”. Como vai acontecer nas circunstâncias em que prevalecem o suporte do pensamento “único e unívoco”, perdiam-se de vista os processos de oscilação e os movimentos de contradição abrigados nas determinantes e irrevogáveis “leis” materiais e espirituais que sustentam a vida coletiva e histórica. (CANO, 2002).

Na passagem dos anos 70 para os 80, ao mesmo tempo em que eram projetados os mecanismos destinados à manutenção das gordas taxas de crescimento, em geral não confirmadas, as instâncias governamentais buscavam freneticamente dar sustentabilidade social ao regime, erguendo um cenário caracterizado pela recomposição das alianças políticas – partidárias ou não – firmadas com os grupamentos mais conservadores das camadas médias da população e com os extratos das elites econômicas mais beneficiados pelos ganhos advindos dos caminhos tomados pelo “modelo e das diretrizes – econômicas, política e culturais – emanadas do mesmo. Assim, é pertinente asseverar que nesse período de transição social, as políticas e as medidas institucionais desencadeadas elegem como alvo privilegiado esforço de dar continuidade e seqüência ao projeto de “modernização econômica” e de “racionalização técnica”, cujas raízes remontam ao estágios iniciais de implantação do capitalismo brasileiro e reportam, especialmente, à etapa de constituição do capitalismo de tipo monopolista. (CANO, 2002).

No entanto, para a consecução desse objetivo, far-se-ia mister empreender as ações e viabilizar os meios indispensáveis para o ajustamento do “modelo” ao perfil e às demandas característicos do mercado internacional dessa fase, corrigindo mesmo que parcialmente, os rumos das políticas econômicas herdadas do passado.

Segundo CANO (2002), entre as medidas traçadas e estimuladas pelo núcleo governamental podem ser destacadas as que visavam à consolidação do eixo exportador, como por exemplo: a intensificação do emprego de tecnologias mais sofisticadas e avançadas (como a micro eletrônica), decorrente das exigências de consumo perfiladas pelo mercado de fora (particularmente o norte – americano e o europeu); a modernização do setor agropecuário (envolvendo novos regramentos, melhoria do aparato técnico-produtivo, qualificação dos seus agentes, absorção de uma “cultura mercantil”, etc), em vista da sua expansão e vinculação com o mercado

exterior; a ampliação e o aperfeiçoamento do setor de infra-estrutura, dos meios logísticos e da indústria de base, ligado à obtenção dos insumos necessários e requeridos pelas modificações introduzidas nos processos produtivos modernos e o incremento à produção de maquinarias e bens de capital.

No aspecto urbano, acenava-se para a urgência de se promover um relativo deslocamento de foco geográfico no que diz respeito à destinação dos investimentos e dos incentivos à atividade produtiva, pregando a “interiorização do projeto desenvolvimentista”, o que acarretava a proposição de “regionalização” dos pólos econômicos, mediante a transferência das sedes das atividades industriais (para os novos “pólos regionais”) e a desconcentração das inversões de capital (financeiro e industrial) das e nas suas áreas mais tradicionais como o eixo São Paulo – Rio de Janeiro. O sucesso desse leque de políticas econômico – financeiras impunha, porém, complicadas e onerosas operações, táticas e estratégicas, de intervenção no jogo “quase cego” de um mercado já solidamente internacionalizado, exigindo, entre outras coisas, uma ambiciosa – e improvável! – manobra de controle sobre os investimentos e as aplicações derivadas do capital privado nacional e – como se fosse factível! – do capital internacional. No limite, vislumbrava-se a inauguração de um novo patamar de industrialização, complementar ao anterior e à favor dos ventos que passavam a soprar por sobre o intrincado mundo econômico – social edificado a essa época, sob a benção do capital monopolista. (CANO, 2002).

Não por acaso, as coisas não se mostrariam tão simples assim. Ao abordar as condições de efetivação desse plano, comenta CANO (2002, p.196):

“Caso fosse plenamente viável (o plano em referência) – significaria uma guinada radical no padrão de acumulação, alterando as estruturas de consumo e de investimento, subordinando de fato grande parte do investimento privado nacional e estrangeiro às metas propostas, bem como o sistema financeiro nacional. Não é difícil perceber a irrealidade política do plano, ainda mais se considerarmos a promessa de redemocratização (aventada nesse momento)”.

Convém não esquecer que esse contexto mostrava-se ainda fortemente abalado pelas seqüelas das crises do petróleo e pelo quadro de penúria sofrido pelo país, como subproduto das políticas de importação de bens e equipamentos, como componente do projeto de modernização do parque industrial, que desembocara no descompasso da balança comercial e no faminto avanço do capital internacional.

A retração da economia e do mercado internacional, que sobreveio e se sobrepôs a esse fragilizado e fraturado contexto econômico – social brasileiro, converte-se em verdadeira “pá de cal”, contribuindo decisivamente para o fracasso das políticas e metas traçadas e, contraditoriamente, revigorando o processo de transição em curso. No trânsito para os anos 80, mantém-se, frise-se, os mecanismos da repressão política e do abafamento das manifestações culturais. Embora mitigada, não houve a desmontagem da atemorizadora engrenagem aparelhada, para fins de subjugação dos redutos oposicionistas e no esforço de calar as vozes discordantes.

Do lado de dentro, o regime político, no afã da sua auto-preservação e na tentativa de prorrogar a sua sobrevivência, continua a fazer uso do seu poder de fogo contra os seus adversários, em um campo de batalha tomado pelos descontentamentos que se avolumavam, rápida e inevitavelmente. Ainda que em escala reduzida, se comparada com o passado não muito distante, lideranças ligadas às áreas políticas e sindicais, principalmente, estiveram, em não poucos casos, submetidas aos constrangimentos das prisões e das condenações, perdendo direitos e prerrogativas. Lembremo-nos que tal quadro turva-se, mais ainda, em face dos aterrorizantes episódios que pontuam esse dramático momento: explosões em entidades e bancas de jornal, além daquela ocorrida durante festividade do Rio-Centro, compõem uma amostragem do clima de tensão e medo que recobre esses dias. (CANO, 2002).

Do lado de fora, na contramão dessa situação, emparedados pelo clima opressivo do regime ditatorial e asfixiados pelos efeitos da crise econômico-financeira, incontáveis movimentos políticos e sociais, se já estavam dotados de corpo, adquirem alma nova à medida em que se intercambiam e se revigoram mutuamente.

Segundo CANO (2002, p.196) “Com a desaceleração de economia e o recrudescimento da inflação, o quadro político se tornava inquietante para o regime, pois a oposição crescia consideravelmente(...)”

De acordo com o autor mencionado, em diagnóstico que retrata e sintetiza esse quadro, podem ser destacadas entre outras, as seguintes causas alimentadoras das insatisfações:

- ü Do empresariado: reação à perda de investimentos e benefícios advindo do Estado, em face de ociosidade de parte da economia e a crise financeira estatal;
- ü Da classe trabalhadora: reação às perdas salariais, à diminuição das taxas de emprego e à deterioração dos serviços urbanos e à precarização das funções estatais (escola, saúde, etc);
- ü Dos trabalhadores rurais: reação à modernização agrária e os seus efeitos: expulsão do campo e favelização das cidades;
- ü Das classes médias: reação à confecção de salários e empregos qualificados, aos juros elevados e à perda de crédito, às dificuldades para as pequenas empresas, à deterioração das funções estatais (escola, saúde, etc) e ao custo dos serviços privados.

Tal como já havia mencionado em passagem anterior do texto, toda a segunda metade dos anos 70 e boa parte dos anos 80 são preenchidas por manifestações originárias da sociedade civil, mas que também penetram nos organismos estatais, instigadas pelas dificuldades e problemas que foram se somando como resultado das fraturas do modelo, constituindo-se em uma espécie de contra face e às mazelas e às iniquidades provenientes da sociedade injusta e do poder arbitrário.

Tratava-se de movimentos que, em muitos casos, nasceram tímidos e fracionados, sob o estímulo por demandas e reivindicações localistas e/ou setorializados, mas que foram se encorpando e adquirindo compleições mais amplas e espírito mais universal.

Não é demais, nessa esteira, rememorar o peso e a significação ganhos e acumulados pelos atos de mobilização social e política desse período: desde os pequenos e particularistas ajuntamentos a partir de reivindicações específicas, como por exemplo, as demandas canalizadas pelas “sociedades dos amigos do bairro, pela instalação ou reforma de creches, escolas, postos de saúde, melhoria dos equipamentos urbanos, etc; passando pelas justas e inadiáveis lutas concatenadas pelos movimentos de mulheres, negros, índios; incluindo as ações do movimento estudantil e dos docentes, na retomada das suas “bandeiras” mais legítimas e reerguimento das suas entidades mais representativas; envolvendo os esforços de reflexão e crítica, sistematizados e disseminados por meio de seminários e congressos promovidos por entidades e associações de cunho

científico, artístico e cultural, bem como através da criação de uma imprensa “nanica” e “alternativa” (como se convencionou os pequenos veículos de comunicação não abrigados pela rubrica da “grande imprensa”); chegando às importantes manifestações pelo fim da censura e em prol da anistia.

Desse rico e profícuo passado, remoto e recente, de mobilizações e lutas, brotou, já nos andamentos dos anos 80, um dos mais vigorosos e emblemáticos movimentos de massas do período contemporâneo da história brasileira: o movimento pelas eleições diretas (“diretas já”).

Como diagnosticou FLORESTAN FERNANDES (1985, p. 22) “Na verdade, o ‘movimento das diretas’ forneceu uma radiografia política da sociedade brasileira atual”.

Como se fosse uma espécie de cumeeira da época, essa avassaladora mobilização humana aglutinou os partidos e os sindicatos mais combativos e articulou os setores oposicionistas organizados da sociedade, unificando-os em torno da luta democratizante, anunciando, como moderno arauto, que ciclo, regime e modelo viviam os seus extertores e chegavam ao fim.

Democratização, enfim? Não sem muitas dificuldades e crivada de problemas e interrogações. Num país em que “o passado teima em não passar” na sugestiva expressão de EMIR SADER, o nó resistiria obstinadamente a se desatado.

Se naquelas condições as formas de embate social e enfrentamento político ganham força e vigor quase que inusitados, as conservadoras e oligárquicas elites – econômicas, políticas, sociais e culturais - ainda que bafejadas por ares mudancistas, não abandonaram a cena, reagrupando-se, rápida e efetivamente, reorientando-se, sem dúvida, mas no intento de reassumir o controle das ações sociais e o comando dos processos políticos, institucionais ou não.

Diante das circunstâncias que se estabeleceriam a seguir, caracterizadas pela readaptação do poder político e pelo rearranjo das classes dominantes e dos grupos dirigentes, assinala FLORESTAN FERNANDES (1985, p. 23), de maneira crítica e incisiva:

Uma avaliação global põe a nu duas coisas. Primeiro as chamadas elites das ‘classes dirigentes’ estão pouco alertadas aos ‘interesses do país’: elas querem garantir prioritariamente os seus próprios interesses e aprisionar o

governo nas cadeias da tradição cultural. Segundo, apesar da miséria, da inquietação social e do desemprego, as massas populares ainda não encontraram os meios de luta política organizada mais eficientes para os seus propósitos: ficaram a mercê de envolvimento que fortalecem os seus adversários e mantem o *status quo ante* com pequenas modificações. O governo bamboleia, mas avança, beneficiando-se de uma situação de imobilismo parcialmente forjada e parcialmente produto das condições históricas.

Não obstante, havia novos atores no palco, representando as classes subalternas, engrandecidos pelas conquistas obtidas, mesmo que parciais e não definitivas fortalecidos e temperados no e pelo árduos e custosos processo de lutas e embates.

O horizonte parecia ter um sentido promissor de lutas: avizinhavam-se novas e fundamentais batalhas, seguir-se-iam as dificuldades e os embates – os processo constituintes nacional e estadual, as eleições livres e diretas, a elaboração da L.D.B..

Sobre o futuro, quem nos ensina é, mais uma vez, FLORESTAN FERNANDES (1985, p. 32) “Há um enlace dialético entre presente, passado e futuro; o futuro está embutido em nosso presente tanto como contra-revolução quanto como revolução. É necessário não perder isso de vista, obviamente porque esse é o caso no Brasil atual”.

VII- A CENA EDUCACIONAL E AS PROPOSIÇÕES E AÇÕES PEDAGÓGICAS E AVALIATIVAS

Diante do quadro histórico e social até aqui traçado, representativo das condições econômicas, políticas, culturais e educacionais vigentes em nosso país nas décadas precedentes, devo e quero reafirmar, a seguir, algumas das questões registradas como ponto de partida do presente texto relativamente ao processo avaliativo instituído no âmbito das nossas unidades de ensino, no curso desse período. Assim procedo com intuito da avaliação educacional, posicionando mais adequadamente os seus problemas e percorrendo com mais detalhes os seus contornos e vínculos educativos e sociais.

As formulações que se seguem partem dos subsídios por SAVIANI (1991 a; 1991b), LIBÂNEO (1996) e GUIMARÃES (1997), por meio das respectivas obras que tratam da temática que aqui será agora referida. Outros autores, já mencionados, como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, contribuem tanto para o refinamento da compreensão dessa temática, aqui direta e sumariamente abordada, como também para o descortinamento de outras questões ligadas ao campo avaliativo, que serão oportunamente retomadas.

Adoto, também, como referencial, para a explicação das idéias que serão apresentadas a partir daqui, as inúmeras e sucessivas sistematizações que eu próprio organizei na e para a realização de um sem números de aulas, palestras, participações em debates, mesas, painéis, etc. Tais como constam de planos e programas de ensino, resumos, anais, entrevistas à pesquisadores, à imprensa, etc.

Os procedimentos avaliativos, não importa se de maneira mais ordenada ou difusa, tendem a refletir os conteúdos e as formas das tendências e concepções que, ao mesmo tempo, presidem e resultam do desenvolvimento do processo educativo escolar. Para fins de estudo e análise, SAVIANI (1991a) enfeixa essas tendências e concepções em dois grandes grupos de teorias: não críticas e críticas. É possível afirmar que esse processo histórico-pedagógico, com os seus limites e, às vezes, lapsos e vácuos, emoldura e interage com a dinâmica constitutiva das atividades avaliativas, gerando uma ação de “contaminação mútua e de reciprocidade”.

Assim é que, no âmbito da concepção humanista “tradicional” conforme denominação dada por SAVIANI (1991a), a ênfase no conhecimento a ser

transmitido e, por conseguinte, na figura do professor, enquanto agente da transmissão do saber elaborado, e, também, na exposição sistemática e discursiva dos conteúdos, como método por excelência dessa pedagogia, traz subjacente a visão da escola como veículo apropriado de difusão dos conhecimentos historicamente acumulados e, em especial, dos novos referenciais valorativos e paradigmas culturais e científicos engendrados e tecidos como parte viva do movimento de ruptura com a ordem feudal e de implementação do modelo de sociedade urbana e industrial.

A avassaladora transformação que impulsiona e põe em movimento o rompimento com o passado classista-estamental, soterrando, abafando e/ou realinhando os seus organismos e agentes, elevará, entre outras complexas mudanças, a instituição escolar à condição de porta-voz privilegiada dos novos valores e aspirações – dos novos grupos de interesses – no tocante ao surgimento de outro padrão de organização social, econômica, política e cultural, tendo como rumo a construção da sociedade do capital, com o seu largo espectro de realizações e contradições.

Em nosso país, ainda que não estivesse em causa, em sentido estrito, o rompimento com uma ordem histórico-social que por aqui não se estabeleceu e não se consolidou – a estrutura propriamente feudal, com o seu séqüito de implicações materiais e não-materiais – estava em curso, com as suas vicissitudes e singularidades, o processo de delineamento do estado nacional e da sua inserção na ordem capitalista mundial.

No contexto histórico-educacional que então se desenha, o formato avaliativo que emerge, anuncia e visa assegurar a realização dessa atividade transmissora de valores culturais e conteúdos educacionais assumida e internalizada no processo de fixação e ordenamento da instituição escolar. A assimilação, cabal e vigorosa, dos conteúdos, a repetição incansável e exaustiva, o exercício da memória obsessivo, a exarcebação da “prova”- e procedimentos similares como recursos confiáveis do controle das atividades educacionais efetuadas e dos resultados alcançados – convertidos em instrumentos centrais quase exclusivos, a adoção de escalas categorizantes e classificatórias (por meio de registros e menções verbais e numéricos), a inflexibilidade dos calendários e prazos e a reiteração das rotinas e dos rituais do cotidiano escolar, como se fossem fins em si mesmos, compõem o quadro, não só contingente, mas necessário, da avaliação que integra essa

orientação educativa. Traço distintivo da mesma é o rígido controle exercido pelo professor, seja no tocante aos meios e aos produtos de aprendizagem, seja no sentido do comportamento disciplinar. Nessa orientação, apropriadamente chamada de “pedagogia do exame”, (LUCKESI,1996) os elementos de convencimento e persuasão, embora efetivamente presentes, tendem a ser subsumidos nos e por meio dos atos de intervenção mais autoritária e coercitiva.

Mas, além disso, configura-se, nesse caso, um modelo escolar cujo intuito é o de prover, pela classificação e seleção, o “perfil humano” mais adequado e ajustado às tarefas decorrentes da emergente ordem burguesa. Encontra-se em andamento, nesse momento, com a mediação – cada vez mais indispensável – da estrutura educativa representada pela escola, o alicerçamento e a edificação, a um só tempo, da moderna e conservadora sociedade burguesa no Brasil.

Por sua vez, a chamada pedagogia renovada é, como se sabe, componente ativo do processo de recomposição hegemônica da ordem social burguesa e capitalista: convertendo e compondo o ideário educacional escolar em uma espécie de proclamação de “contrários” e travando com a visão “tradicional” uma aparente relação de antinomia. Imprime-se, nessas circunstâncias, uma reorientação da teoria e das práticas pedagógicas modernas traduzindo, na verdade, os anseios burgueses de restauração e reforço da ordem social apoiada no capital. Há, por trás, a deflagração de um quadro de crise crescente e de risco de ruptura profunda e estrutural que acompanha e integra a história da sociedade capitalista desde o final do século XIX e o transcurso da primeira metade do século XX. No domínio mais especificamente pedagógico, como resultado da articulação e disseminação dessa “nova” vertente escolar, concebe-se a atividade educativa como desenvolvimento não só dos aspectos cognitivos, mas também afetivos, “psicologizando-se” as relações intra-escolares e acentuando-se a idéia das “diferenças individuais”. Nessa linha, anuncia-se o advento de uma pedagogia do “diálogo e do aluno”, pregando-se, metodologicamente, o “aprender fazendo”. Nesse contexto, confundem-se e misturam-se as técnicas de “ensino” e de “pesquisa”.

Nesta linha de argumentação o trabalho resultante de intensa pesquisa bibliográfica e de reflexão teórica, está estruturado em capítulos, que além de estabelecer os fundamentos para a compreensão do contexto em que se dá a análise, busca também ilustrar a prática avaliativa vigente no Estado do Paraná, a partir da implantação do Currículo Básico.

Tal como foi anteriormente firmado, os procedimentos avaliativos, não importa se de maneira mais ordenada ou difusa, tendem a refletir os conteúdos e as formas das tendências e concepções que, ao mesmo tempo, presidem e resultam do desenvolvimento do processo educativo escolar. Para fins de estudo e análise, SAVIANI (1991 a) enfeixa essas tendências e concepções em dois grandes grupos de teorias: não críticas e críticas. É possível afirmar que esse processo histórico-pedagógico, com os seus limites e, às vezes, lapsos e vácuos, emoldura e interage com a dinâmica constitutivas das atividades avaliativas, gerando uma ação de “contaminação mútua e de reciprocidade”.

Elucidativo aspecto das mudanças que então são operadas é lembrado, por LILIANE LURÇAT (1998), em sua instigante reflexão sobre o tema da desvalorização e da auto-desvalorização da criança na escola, ao afirmar que:

(...) a escola transformou-se muito no decorrer das últimas décadas, particularmente pelas misturas sociais que nelas se realizaram. As divisões sociais tomam uma forma mais sutil e também mais pernicioso. Assim, no começo do século, as diferenças entre classes sociais eram mais declaradas. Desenvolvia-se para os filhos dos operários, uma ideologia de submissão às classes economicamente dominantes sem dar-lhes a ilusão de uma possível mudança de classe. Era preciso fazer deles trabalhadores humildes, devotados, amando o trabalho. Atualmente, quando as crianças da classe operária, da pequena e média burguesia, encontram-se reunidas nos mesmos bancos escolares, a ilusão de igualdade e de oportunidades é propagada pela escola, baseada no mérito individual, de tal modo que o critério objetivo de pertencer a uma classe encontra-se substituído por um critério subjetivo de mérito individual...

Em decorrência do assentamento e da propagação dessa ótica pedagógica, a avaliação será definida como uma “atividade de sujeito” (aluno), com sentido contínuo e difuso (às vezes confuso, penso eu), chegando-se inclusive às proposições de auto-avaliação com todo o seu conjunto de possibilidades e limites. “Se é o sujeito que aprende é o sujeito que se avalia”, é um dos truísmos desse ideal pedagógico. Todavia, como afirma SAVIANI (1991a, p.22), ao tratar das contraditórias conseqüências provocadas pela difusão do ideário escolanovista no interior das redes escolares oficiais:

(...) tais conseqüências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares, as quais muito freqüentemente tem na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites.

Desde meados dos anos 50 e início dos anos 60, passam a ser instaladas, de modo mais intenso e acelerado, as condições e as circunstâncias que desembocaram no chamado “tecnicismo pedagógico”, com inúmeros desdobramentos e reflexos na estrutura organizativa da instituição escolar e também na composição e implementação de seu trabalho educativo.

Rigorosamente, estava sendo alicerçado e estruturado o contexto das transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que demarcam, no plano da sociedade brasileira, o desenvolvimento capitalista mais recente e a passagem para a etapa monopolista, processo que se consolida no período pós-64.

Sob muitos e fundamentais aspectos, o golpe de 1964 – e a nova situação que ele instaurou no país – marcou um divisor de águas também na esfera cultural. O ingresso do Brasil na época do capitalismo monopolista de Estado (CME) – ingresso facilitado e impulsionado pelo novo regime – trouxe alterações importantes também na esfera da superestrutura, tanto no Estado em sentido estrito quanto no conjunto dos organismos da sociedade civil; e isso não poderia deixar de ter conseqüências no terreno da produção cultural. (*Ibid*, 1980, p.84)

Estabeleceu-se, nesse momento da evolução histórica e social do nosso país, uma visão educacional restrita e reducionista, assentada na adoção de modelos e paradigmas que afirmavam – como se fosse possível – a exclusividade – ou quase – da “técnica”, dos indicadores numéricos e quantitativos e dos critérios imediatistas e utilitários enunciados como “ingredientes fundamentais e indispensáveis” no que diz respeito à organização e à oferta dos “serviços educacionais” (cursos, consultorias, assessorias, etc.). Essa forma unilateral de enxergar e, logicamente, de ordenar e conduzir as atividades pedagógicas tentava excluir ou, pelo menos secundarizar a participação de outras dimensões e conteúdos, indispensáveis ao aperfeiçoamento e à melhoria do ensino e da educação, porque associados a perspectivas e referências ideológicas e teórico-metodológicas contrárias ou tão-somente distintas daquelas que são prescritas e passam a vigorar como ingredientes do quadro autoritário que se institucionaliza. Cite-se, por exemplo, a pouca importância atribuída à necessidade de promover a qualificação científica e pedagógica do quadro docente dos especialistas que atuam no campo escolar, tendo por fundamento uma visão educacional crítica e reflexiva a respeito da formação e emancipação dos sujeitos histórico e sociais. Nesse período, a formação “pedagógica” é redesenhada, tomando a feição de planos, programas e projetos, recheados de “palavras de ordem” e jargões “tecnicistas” e veiculados por rápidos e

esquemáticos “cursos de reciclagem” e/ou “cursos superiores” de curta duração. Assiste-se, também, à pouca ênfase emprestada às tarefas de pesquisa ou de produção do saber elaborado e do conhecimento metódico exigidos para o avanço e a transformação estrutural da sociedade.

No plano do cotidiano escolar, incentiva-se, até mesmo, a substituição dos livros textos – como recursos privilegiados de sistematização, registro e veiculação dos conhecimentos sistemáticos e culturalmente significativos – pela forma precária e pauperizada das chamadas “apostilas”, as quais adquirem inacreditáveis níveis de aceitação e reconhecimento escolares, tendo como de pano de fundo o “aligeiramento” da tarefa educativa e a rarefação e quase aniquilamento do debate político e cultural.

Como parte e consequência desse processo encetado, estimula-se a setorização e o fracionamento das estruturas e dos órgãos que integram os sistemas educacionais, incluídas as instituições de ensino, bem como fomenta-se a separação entre o planejamento, a gestão e a execução do trabalho escolar.

Nesse contexto educacional, a avaliação tenderá a ser submetida a esse tipo de “lógica”, transformando-se e reorientando-se muitas vezes à luz de critérios “técnicos”, supostamente objetivos e neutros. Os arautos dessa verdadeira “cosmologia tecnológica” apregoam a uniformização dos procedimentos escolares de avaliação e, por isso mesmo, o exclusivismo da avaliação por testes padronizados, sugerindo como se fosse possível, como substância e no interior de um ato humano, o drástico expurgo da subjetividade. Do modo como ocorrem, é bem provável que essas simplistas e redutoras prescrições, entre outras coisas, visem tentar conter e impedir as manifestações oriundas do pensamento independente e da perspectiva crítica.

De acordo com IANNI (1978, p.32), em alusão às reformas do ensino que tomam conta do período compreendido entre os anos 60 e 70:

A reforma do sistema de ensino destina-se a despolitizar as atividades dos professores e alunos, ao mesmo tempo que procura tornar o ensino mais ajustado às exigências do sistema econômico, comandado pelo capital monopolista. Ou melhor, essa reforma repolitiza o ensino nos termos da doutrina que inspira governantes, doutrina essa amplamente determinada pelas exigências da acumulação do capital.

A partir de meados da década de 70 e no período que se segue, acompanhando a crise do modelo então vigente e o esgotamento do ciclo político-

social representado pelo “militarismo” e seus coadjuvantes e, marcadamente, como contraface viva e orgânica dessas circunstâncias, assiste-se a reinstalação, a intensificação e progressiva difusão e mobilização dos movimentos originários da sociedade civil. Trata-se de fase de grande fermentação política, social e cultural, caracterizada pelo soerguimento dos movimentos sociais, nos seus diversos matizes e integrados por múltiplos e diferentes atores como por exemplo, as – lutas das “minorias”, das mulheres, dos ambientalistas, as mobilizações sindicais e estudantis, os atos pela reforma agrária etc. – pautados pela reorganização político-partidária e, especialmente, pela retomada do ideário de democratização da sociedade e dos seus desdobramentos no plano de participação política e da rearticulação da sociedade civil.

Nesse mesmo contexto, mas em cenário revigorado pelo reaparecimento da produção cultural, científica e pedagógica, com forte perfil reflexivo e acentuada índole crítica, reavivam-se, também, as forças e os organismos em defesa da escola pública e pela democratização cabal e efetiva da estrutura educacional.

Simultaneamente beneficiárias e agentes desse denso e abrangente movimento de rearticulação social, política e cultural, as teorias pedagógicas de orientação crítica (SAVIANI, 1991a), veiculadas por meio de seus agentes históricos, repercutem com grande intensidade, não apenas no nível mais interno da produção e do debate acadêmicos, mas, também, no “comportamento” dos sistemas e dos órgãos de ensino, alimentando e subsidiando, mesmo que de forma parcial, a reorientação das políticas de ensino e, até mesmo, a relativa inovação no tocante à formulação de projetos e à implementação de medidas educacionais, como bem demonstraram: a criação e aplicação dos “currículos básicos para os ensinos de 1º e 2º graus, o reagrupamento das séries iniciais na forma de ciclos, as proposições e os mecanismos administrativos e pedagógicos adotados visando à diminuição de repetência e da evasão escolares, programas de “bolsa escola”, etc.

De modo até então inusitado, os próprios alicerces da quase sempre conservadora esfera da avaliação escolar serão teórica e praticamente abalados, em vista do acalorado debate que passa a ter lugar nesse contexto, desembocando na adoção, elaboração e sistematização de novos paradigmas avaliativos.

Recorro a LUCKESI (1996, p.32), para sinalizar essa situação de ruptura crítica, no seio das atividades avaliativas:

(...) a prática da avaliação nas pedagogias preocupadas com a transformação deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social exige a participação democrática de todos. Isso significa igualdade, fato que não se dará se não se conquistar a autonomia e a reciprocidade das relações. Nesse contexto a avaliação escolar deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora.

É lógico que os efeitos desse quadro, senão de transformações ao menos de mudanças, logo esbarrariam no reagrupamento das forças politicamente conservadoras e dos setores socialmente identificados com a ordem dominante, sob os auspícios das “novas” feições assumidas pelo capital. Descortina-se e ganha maior visibilidade a nova etapa da acumulação capitalista, sustentada pela reestruturação de suas bases e padrões produtivos, pelo reordenamento dos meios e recursos vinculados à sua expansão e apoiada na ampliação dos processos de internacionalização – tanto no plano econômico, como também nas demais esferas da vida social -, ocasionando o realinhamento das nações centrais e a “refuncionalização” dos seus organismos de representação, controle e intervenção sobre a ordem mundial. Nesse cenário “mundializado”, sedimenta-se ainda mais a já pouco flexível divisão internacional do trabalho, relegando ao secundário papel de “país periférico” um impressionante conjunto de nações e excluindo, brutal e perversamente, gigantescos contingentes populacionais, deserdando-os e condenando-os à doença, à fome e à miséria (em alguns casos, irremediável e absolutamente), em uma inequívoca demonstração de que esse complexo e efetivo estágio do desenvolvimento e do processo civilizatório é inseparável do seu contrário, isto é, da barbárie. É lógico que esse dramático quadro pintado em cores fortes e contrastantes é percorrido e recortado por outro estágio da correlação de forças, fixado em novo e superior patamar de contradições, como os acontecimentos mais recentes vêm revelando.

De acordo com IANNI (1999, p.25), ao abordar as questões que emergem ou são rearticuladas no cenário que sustenta e cerca a “era do globalismo”:

É claro que são muitas as formas culturais mutiladas ou mesmo destruídas pela globalização. O capitalismo expande-se mais ou menos avassalador em muitos lugares, recobrando, integrando, destruindo, recriando ou subsumindo. São poucas as formas de vida e trabalho, de ser e imaginar, que permanecem incólumes diante da atividade “civilizatória” do mercado, empresa, forças produtivas, capital.

Todavia, por mais que esse processo compreenda e estimule – e seguramente o faz – fantásticas e irrefutáveis realizações relativamente à descoberta e à elaboração de meios e circunstâncias associadas ao desenvolvimento material e intelectual da vida em sociedade e, no limite, provedores da emancipação humana, é bastante provável que estejamos muito longe ainda da inauguração e/ou consolidação da etapa social que vem sendo anunciada, de modo mais “apocalíptico” do que real, como ponto de chegada ao “fim da história”.

Uma vez que os conflitos e antagonismos mostram-se, visceral e geneticamente, entranhados na sua estrutura e devir, é pertinente considerar que, talvez, por isso mesmo – mas nunca por automatismo – esse momento histórico e social e os processos que o constituem estejam preñes de possibilidades de mudanças, inclusive de transformações.

Conforme ainda IANNI (1999, p.28):

No âmbito da globalização abrem-se outras condições de produção e reprodução material e espiritual. É como se a história, vista agora em suas dimensões propriamente universais, encontrasse possibilidades desconhecidas; assim como a geografia parece redescobrir-se. No âmbito da globalização, compreendendo nações e nacionalidades, movimentos sociais e fundamentalismos, redes e alianças, soberanias e hegemonias, fronteiras e espaços, ecossistemas e ambientalismos, blocos e geopolíticas, nesse contexto multiplicam-se as condições de integração e fragmentação. As mesmas forças empenhadas na globalização provocam forças adversas, novas e antigas, contemporâneas e anacrônicas, recriando e multiplicando articulações e tensões.

O que estou pretendendo estabelecer, por meio desta abreviada incursão social, histórica e educacional, é que, por força das determinações a que esteve submetida, desde a sua origem – ainda que então de maneira precária e rudimentar -, e ao longo do seu curso – cada vez mais efetiva e organicamente – a evolução dos meios e procedimentos avaliativos associa-se, não há dúvida, à positividade implicada e envolvida no projeto de erguimento da instituição escolar e de implantação e articulação dos sistemas de ensino, como processo inseparável do desenvolvimento da complexa abrangente e moderna sociedade burguesa e de seu substrato representado pela estrutura de tipo capitalista, sobretudo na sua conformação urbano-industrial, consideradas as vicissitudes intrínsecas a essa importante etapa da história da vida humana. Contudo, paradoxalmente, o processo de elaboração e sistematização do aparato integrado pelos meios e recursos da avaliação educacional é, e tem sido, parte efetiva (orgânica, inclusive) dessa tão

perversa e brutal quanto ainda vigorosa contra-face do projeto educacional escolar contemporâneo, expressa nas múltiplas e enraizadas feições assumidas pelo princípio de seletividade e pelos mecanismos de exclusão, revivificados a cada período da evolução escolar e social, mormente no caso da estrutura de ensino e da sociedade do Brasil.

VIII - ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

A) “Avaliação, Sociedade e Escolas: Fundamentos para Reflexão”, de autoria de Lízia Nagel, editada pela SEED/Pr, em 1985.

Desde meados da década de setenta o país passa a percorrer um difícil e doloroso processo de transição, rompendo, em ritmo irregular e interminante – mas de um modo que foi irreversível –, com os traços mais coercitivos e opressores desenhados no passado recente. Passado no qual se instalara um regime político instrumentalizado pelo autoritarismo e obsecado pela sua segurança, redundando no implacável combate aos opositores e no cerceamento aos direitos civis mais elementares. Passado que, também, propiciara o reforço do modelo social e econômico concentrador de rendas e riquezas, ocasionando a hipertrofia das suas facetas mais iníquas, exemplificadas pela marginalização e, inclusive, pela exclusão de expressivos contingentes populacionais dos benefícios advindos da produção nacional e pela denegação da condição de cidadania para muitos.

Ao mesmo tempo, ainda que em velocidade inconstante e com passos inseguros, descortina-se a cena de reconstrução dos meios e dos instrumentos que conduziram a nação ao convívio com formas de organização e de expressão mais livres e democráticas.

São sucessivos acontecimentos: por vezes, refletindo o esgarçamento e mostrando as ranhuras do sistema vigente, outras vezes, denunciando os descontentamentos populares e prenunciando a revitalização das instâncias de vida mais coletiva e de ações mais solidárias. Acontecimentos que ora se intercalam, ora se sobrepõem. Mas que vão, entretanto, adquirindo progressiva organicidade e crescente solidez, tendo como desfecho as modificações político-institucionais que – embora inacabadas –, restauram o poder civil, desencilham os canais de representação parlamentar e restituem as vias de participação popular.

Inicialmente, entre outras ocorrências deflagradas – com magnitudes e repercussões distintas, é claro –, podem ser citadas: a importante vitória eleitoral do MDB no Senado (em novembro de 1974); os atos públicos em reação à censura e ao arbítrio (principalmente, a partir de 1975; as manifestações populares contra a elevação dos preços dos bens de consumo e dos serviços e a contenção dos salários e as mobilizações reivindicatórias, em áreas periféricas e mais afastadas,

pela construção ou extensão dos postos de saúde, creches, escolas, hospitais, etc. (datadas desta mesma época).

Tratavam-se, evidentemente, de intervenções pequenas e localizadas, segmentadas e pouco articuladas entre si e, também, quase sempre, não revestidas de caráter estritamente político ou, ao menos, não datadas de natureza político – partidária. No entanto, ecoam como uma espécie de “aterramento” e ato inaugural da instauração e expansão das vias mais complexas e vigorosas de contestação e oposição ao regime então instituído.

Seguir-se-iam, pois, os movimentos e as mobilizações de vigência e de efeitos mais prolongados e duradouros, cujas ressonâncias, políticas e ideológicas, começam a minar as bases, aparentemente inexpugnáveis, do sistema implantado. Enfileiram-se, por exemplo: as lutas em prol da anistia; as greves operárias do ABCD; com o desatrelamento e a autonomização da atividade sindical; a reorganização do movimento estudantil, com a reconquista das suas entidades representativas; as greves dos professores das redes estaduais de ensino e das instituições de educação superior, com a revitalização dos seus organismos associativos e sindicais; o restabelecimento e a solidificação dos movimentos de lutas pelas “causas” indígenas, dos negros, das mulheres, das minorias, etc.

Na esteira desses movimentos, revigorados e amplificados no andamento dos anos oitenta, ganham projeção os resultados positivos alcançados pelos candidatos do partido de oposição – a chamada oposição consentida –, nas eleições aos governos estaduais, em 1982, definindo relativa alternância do poder regional. Contudo, convém cravar na memória desse período a irrupção da não só de grandes dimensões como também ruidosa mobilização pelas “diretas já”, propugnando a completa reinstitucionalização do país, simbolizada pela exigência de convocação de eleições presidenciais, livres e diretas, que viabilizassem o encerramento do ciclo militar e a recomposição do governo civil.

Embora o processo não tenha sido completado, a transição punha-se em marcha, talvez, tímida e limitada, mas, é certo, inexoravelmente.

Em um cenário tomado pela agitação dos atores políticos e sociais, as formas da vida cultural e os agentes da produção científica e acadêmica serão também abalados. Multiplicam-se, na época, as iniciativas de programação de seminários, simpósios, fóruns e outros eventos destinados à propagação e ao debate de idéias originárias das ciências, filosofia, artes, literatura e, também, no campo da educação

e da escola. Destacam-se, nesse contexto de confrontação de pensamentos e “doutrinas”, os encontros promovidos pelos organismos e associações de profissionais ligados à pesquisa e ao ensino, como, por exemplo a realização das reuniões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC e a convocação das Conferências Brasileiras de Educação – CBE’s.

O decurso desse processo, no qual as ações políticas e sociais e as atividades culturais se inter-relacionam e se integram, compõe pano de fundo adequado às mudanças e favorável à implementação de reformas na estrutura educativa.

Não por acaso, a questão avaliativa será pautada como temática de discussão inadiável e obrigatória, passando a merecer cuidados investigativos que, em muitos aspectos, contrapunham-se ao seu discreto e acanhado passado científico.

Arremetida para o centro do debate educativo e pedagógico, a avaliação escolar converter-se-á, em certa medida, da condição de antagonista, cumpliciada com as figuras da seletividade e do déficit escolar, ao papel de um dos protagonistas da estratégia missão, complicada e necessária, de promover o desenvolvimento do ensino – primordialmente, o de natureza pública –, sob o duplo e inseparável signo da quantidade e da qualidade.

Isto é, lança-se à avaliação escolar o desafio, histórico e educacional, de se desfazer das suas substâncias mais conservadoras e anacrônicas, despindo-se igualmente das suas roupagens vetustas e coercitivas; reconstruindo-se como elo, e apenas isso, para o soerguimento de um projeto de ensino democrático e qualificado.

Nas abordagens que tomam conta da questão avaliativa, desde então, dados aspectos ganham proeminência, uma vez que são recorrentemente salientados, quer como temas das discussões travadas sobre o assunto, quer como conteúdos dos escritos que interpretam e sistematizam os seus resultados.

É assim que a avaliação tem sido repetidamente apontada como motivo persistente de insatisfação e inquietude dos docentes e outros profissionais aliados ao seu planejamento e à sua execução – ao lado e no interior de um contexto escolar caracterizado pela precarização das condições de trabalho. Certamente, maiores e mais freqüentes são os descontentamentos daqueles que, na outra ponta são aliados da condição de sujeitos educativos: os alunos, que sofrem os danos e

acumulam os reveses dessa, quase sempre, excessivamente controladora e pouco transparente prática escolar.

Além disso, nas décadas recentes, seguida e exaustivamente, os mecanismos e os padrões avaliativos são relacionados e incluídos entre as causas importantes e decisivas das chamadas perdas educacionais, abrangidas aí, com todas as suas seqüelas educativas e com o seu conjunto de conseqüências sociais, o atraso, a reprovação e a repetência e a evasão escolares.

Diante da extensão e gravidade desses fatores, os agentes e os meios avaliativos têm sido instigados a desempenhar e a cumprir funções mais efetivas e contínuas nas tarefas de prevenção, de reparação e, tanto quanto possível, de superação das dificuldades originadas ou manifestadas no desenrolar do processo de ensino aprendizagem. Para tanto, torna-se indispensável que a ação avaliativa assuma feições intrinsecamente diagnósticas e incorpore natureza essencialmente educativa e pedagógica. Complementarmente, é necessário conferir a devida abrangência a essa atividade, vinculando-a reflexivamente à totalidade dos espaços e atividades escolares e transformando-a em instrumento vivo e estratégico de planejamento e revisão crítica dos sistemas educacionais.

Pois bem, eis aí um sucinto diagnóstico do modo como a avaliação escolar passa a ser observada e examinada, compondo o elenco de temas das reuniões e seminários que se disseminam e tomam conta do país, na ânsia de se projetar coletivamente uma nação mais livre e justa e um ensino melhor e para todos. Principiada na década de setenta, essa agenda de idéias adquire mais fôlego e consistência ao se ver transmutada de conceito em ato – é lógico que revestida de limites e problemas –, transformando-se em pauta dos programas de governo mormente a partir de 1982, com a consagração da vitória eleitoral de candidatos que se posicionavam contrariamente ao regime vigente, tal como transcorre no caso do Paraná, com a eleição de José Richa, para a administração estadual.

A consecução dessa gestão governamental, independentemente dos juízos mais ou menos crítico que se façam a respeito da mesma, foi antecedida e teve o seu desenvolvimento continuamente marcado pela programação de seminários e debates ampliados pela participação não apenas de integrantes das suas equipes técnicas e/ou partidárias, mas também por representantes de instâncias não estatais. Precedendo a etapa de governo propriamente dita, as propostas programáticas são tratadas e recortadas já sob o crivo da discussão mais aberta e

coletiva, contrapondo-se, mesmo que incipiente e insuficientemente, ao vazo de certas tradições, reforçadas pelos engenhos repressivos do autoritarismo, de confirmar a ação política nos bastidores e nas ante-salas do poder.

No exercício do período governamental, são promovidos seminários temáticos que visam subsidiar, ainda que parcialmente, a adoção das políticas públicas setoriais. É assim que se tem, na área educacional, a convocação de discussões sobre temas vinculados aos diferentes níveis e modalidades de ensino, abrangida aí a questão avaliativa. Nesse momento, a Secretaria de Estado da Educação tem como titular a Professora Gilda Poli, e a coordenação dos eventos está sob a responsabilidade da Professora Lízia Helena Nagel. As discussões realizadas sobre a temática da avaliação escolar têm como produto o documento intitulado “Avaliação Sociedade e Escola: Fundamentos para Reflexão”, publicado pela SEED-PR para fins de distribuição na rede estadual de ensino e a outros interessados.

Como veremos, os eixos temáticos antes mencionados merecem destaque já na apresentação do texto elaborado como resultado das discussões encaminhadas no Seminário sobre avaliação, promovido pela SEED-PR. Nessa apresentação, assinada pela Secretária de Estado da Educação, Gilda Poli Rocha Loures, põem-se em relevo, os vínculos entre a ação avaliativa convencional e os elevados níveis de perda escolar, a qual se expressa, principalmente, pela repetência e evasão escolar, fenômenos recorrentes e pouco enfrentados no interior da escola pública brasileira.

Assim é que a aludida apresentação assinala (p. 5):

Um dos setores que mais tem provocado manifestações de insatisfação, entre professores e alunos, é o da avaliação do rendimento escolar. Os atuais sistemas de avaliação retêm alunos, por anos a fio, num mesmo estágio escolar, impondo-lhes objetivos irreais e partindo de parâmetros que não correspondem à situação e condições reais da maioria dos que freqüentam as escolas públicas. Continuam então, entre outros resultados disso, os altos índices de repetência e evasão escolar, agravados evidentemente pelas condições sócio-econômicas da população.

Diante de tal quadro, o esforço no intuito de buscar soluções mais efetivas, nesse envelhecido e cristalizado terreno da avaliação, remete esse instrumento de intervenção pedagógica às suas dimensões críticas e sociais, “extirpando o formalismo e implementando práticas que venham atender melhor aos reclamos das escolas e dos alunos” (p. 5).

Decorre desse conjunto de preocupações dupla recomendação: a “...de considerar a avaliação como instrumento de análise crítica, capaz de redimensionar o planejamento e a execução das atividades de ensino-aprendizagem da estrutura escolar...” e, simultaneamente, a de organizar “...um processo educativo que não deixe aluno algum à margem e contribua para diminuir ou extinguir práticas reforçadoras da seleção e da segregação social”.

Emolduradas por estruturas educacionais derivadas de diferentes contextos sociais e historicamente enraizadas, são essas mesmas dimensões críticas que emergem das discussões realizadas durante o Seminário sobre Avaliação aqui referido.

Dedicar-me-ei, na seqüência ao exame do texto-síntese desse evento, elaborado por Lígia Helena Nagel, como consultora da SEED-PR. Tenho a intenção de tratá-lo de maneira descritiva e analítica, sublinhando as suas principais passagens e realçando os seus principais sentidos.

O texto do documento fixa como premissa e ponto de partida a existência de laços indissolúveis entre a atividade avaliativa – e as demais manifestações da vida humana, certamente – e o seu substrato histórico e ideológico, remetendo-a para além do âmbito estritamente pedagógico. Para a autora do texto (p. 03), é na visão historicamente situada que serão identificados os significados da avaliação:

Esta visão de sociedade, de trabalho, de homem – certa, errada, falsa ou velha – é que faz com que a avaliação tome diferentes significados assim como tome diferentes formas quando de sua execução. As diferentes formas de avaliação têm, pois, uma explicação muito maior, muito mais ampla, do que os pedagogos possam, de imediato, pensar. Conforme, pois, a idéia de homem, de trabalho e de sociedade, diferentes caminhos se abriam e se abrem para as avaliações.

Com o intuito de estabelecer as bases e os contornos desse constructo historicista, a autora recorta e sistematiza conteúdos e formas indicativos das relações sociais e das visões ideológicas próprias de cada período ou etapa histórica, conectando o pensamento e a ação avaliativos às suas determinações mais amplas.

Nesse sentido, considera o texto em alusão à visão grega representativa da antiguidade, que se tratava de cenário histórico marcado por compreensões primaciais como, por exemplo:

O homem é um animal racional. O que lhe faz diferente de todas as outras coisas do mundo é o raciocínio. Logo, o que nele deve ser aprimorado é o discurso, a argumentação, a retórica, a arte de bem falar e de pensar...” Em contrapartida, e demarcando a natureza classista e estratificada das relações sociais que vigoram naquele momento histórico, o texto registra que: o trabalho, como agente de transformação, como prática humana que faz o mundo progredir não é considerado pelos gregos. O trabalho – considerado “algo não racional” – é serviço para a classe inferior, para os artesãos e escravos da época... A sociedade, por sua vez, era vista como eterna, imutável, organizada hierarquicamente. Cada sujeito da sociedade nascia com a predestinação de ser escravo, ou artesão; ou cidadão; este último com direito absoluto ao ócio... (p.03)

À luz dessas circunstâncias, das quais se contrapunham trabalho e pensamento, produção e racionalidade, vida material e vida política e intelectual, a hierarquização e os antagonismos permeiam e impregnam o tecido social. Conforme o texto: A desigualdade entre os homens – objetivada pela escravidão – era vivida serenamente por todos os participantes da sociedade grega. Alguns haviam nascido para pensar, para serem racionais. Outros haviam nascido para trabalhar e suprir as necessidades daqueles que deveriam pensar sobre as coisas. O mundo estava em ordem. Cada um supria a sua parte. Cada um atingia o fim para o qual havia sido predestinado.

Ainda que resumidamente assinalados, são configurações históricas dessa ordem que circunscreviam as ações que denotavam um espírito avaliativo. Tratavam-se obviamente de processos com feições difusas e pouco sistemáticas e que se irradiavam no próprio interior das relações sociais, com as quais se confundiam, contribuindo de alguma maneira na e para a delimitação dos estrados constitutivos daquela engrenagem histórica e social.

Por isso, de acordo com o texto (p.03):

A avaliação só poderia servir para manter esta sociedade considerada ideal, a mais perfeita...Logo, a avaliação serviria, em primeiro lugar, para aperfeiçoar cada um ou cada grupo de pessoas em suas atividades para as quais haviam nascido. Assim, o escravo era avaliado pela correção das atividades físicas... O artesão pela qualidade de serviços... E o cidadão, pela qualidade de argumentar, descrever, classificar...

Essa mesma lógica preside a compreensão que se estende ao período histórico caracterizado pelo predomínio da ordem feudal. De forma igualmente sintética, o texto se volta à tarefa de estabelecer relações entre os princípios

fundantes da estrutura social e os critérios ideológicos orientadores da cosmovisão então prevalentes.

Assim é que a autora alinhava considerações com o propósito de detectar os marcos regulatórios comuns às relações sociais e às formas culturais que vicejam sob o feudalismo. Conforme explana o texto (p.04), para a “visão feudal”:

O homem é um animal racional. Mas só é racional porque Deus lhe deu uma alma, alma que lhe faz diferente de todos os outros seres do mundo. A característica de ter uma alma (essa alma ter sido criada por Deus) exige que todo o empenho educativo dirija-se ao aprimoramento espiritual, religioso de cada um.

Por isso, há o deslocamento da razão formal e discursiva (como no caso anterior) para o plano do conteúdo teológico e sacramental. “O conhecimento religioso é considerado indispensável para o homem. Para que este possa atingir o seu fim último... O conhecimento e reconhecimento das Leis Divinas, através de estudos racionais, era considerado o suficiente para o homem agir na Terra em consonância com o seu criador”...

Da ótica do texto, sob esse Véu religioso mantém-se, em alguma medida, o legado terreno e secular das formas históricas precedentes, mormente no plano das desigualdades e hierarquização sociais.

Segundo a autora (p.04):

... A visão de ‘ordem do mundo’, que os gregos possuíam, foi mantida. Essa visão de ‘ordem’ e ‘hierarquia’ no universo, agora, era explicada como desejo ou desígnio estabelecido por Deus. Cada homem, ao nascer, tinha na sociedade um lugar definido.

Deduz-se, também nesse caso, que cosmovisão e visão avaliativa se entrelaçam e se nutrem mutuamente, de tal modo que não há como isolá-las, separando-as dos processos históricos e sociais que lhes alicerçam e lhes conferem forma e substância.

Nas formulações conclusivas do texto (p.04 e 05):

Ora, esta forma de ver e de analisar o mundo exigia que as avaliações, feitas à época, correspondessem à maneira de viver e de pensar da Idade Média. A preocupação com o conhecimento religioso exigia ‘instrumentos de avaliação’ para que cada um conseguisse atingir a felicidade celeste, o supremo bem do homem. A preocupação com a ordem social, por sua vez, exigia, também, mecanismos de avaliação para a correção de

comportamento de homens, na sociedade, que pudessem querer subverter a estrutura social já definida por leis divinas.

Os registros já feitos permitem evidenciar a natureza e o perfil dessa arquitetura lógica, construída no decurso do texto, denotando uma compreensão da questão avaliativa que, ao invés de pensá-la em si mesma e por seus próprios atributos ou de referi-la tão – somente aos âmbitos específicos do trabalho escolar e do pensamento pedagógico, a remete, radicalmente, aos seus fundamentos históricos, inserindo-a e enfaixando-a na esfera das relações sociais, das quais extrai seus conteúdos, seus recursos e procedimentos, suas concepções e metodologias, etc.

Em prosseguimento a esse ‘detour’ analítico, - o meu intuito é apenas de deixá-lo adequadamente demonstrado, e não de tentar esgotá-lo, o que não seria possível nos limites desse trabalho -, a autora, por meios análogos aos anteriormente caracterizados, volta-se ao exame dos períodos moderno e contemporâneo da história humana.

Como explicitado precedentemente, também nessas complexas etapas do dever social, avaliação e educação são indistacáveis dos processos econômicos, políticos e culturais que as engendram e lhes conferem formas e conteúdos, mesmo que particulares e específicos.

Com esse propósito de contextualização, resume o texto que (p.05):

A importância dada ao trabalho como fonte de riqueza para melhorar as condições de vida de todos os homens, começa a aparecer na sociedade dos séculos XV, XVI e XVII. O trabalho – fonte de abundância – não é mais entendido como expiação de pecados, nem tampouco como destinado a seres inferiores. A idéia de igualdade entre os homens toma corpo. Criaturas da mesma espécie são iguais e têm liberdade para trabalhar ou não. Começa-se a pensar que o trabalho do corpo e das mãos das pessoas é propriedade de quem o realizou... Se alguém produzisse através do trabalho mais do que o necessário, poderia, então, vender esse excedente... E, neste momento, o homem passa a ser entendido como animal racional que trabalha, planejando e executando atividades para melhorar o mundo dos homens, através da produção em maior quantidade...

Na ótica fixada no texto, as transformações que atravessam e abalam toda a estrutura produtiva e redefinem o conjunto das forças econômicas que dão sustentação às mesmas, geram desdobramentos sucessivos e inevitáveis no plano das superestruturas políticas e ideológicas, promovendo e provocando rupturas e

modificações indeléveis tanto no aparato estatal como também na configuração das cosmovisões hegemônicas da vida social.

Conforme o texto (p.05):

A sociedade não é mais vista como eterna, imutável e hierarquizadamente organizada. Não mais se justifica a escravidão e nem tampouco o poder absoluto dos papas e dos reis. Todos podem participar da organização e das decisões do Estado; e o regime político do absolutismo vai cedendo lugar às monarquias institucionais, ao parlamentarismo e à representação de todos os cidadãos, através da democracia...

Nesse processo de reconstrução histórica e de recomposição social, econômica, política e cultural, a visão avaliativa, longe de permanecer impermeável e imune ao mesmo, reformula-se, absorvendo e incorporando as concepções e os conteúdos próprios dessa época.

De acordo com o enunciado do texto (p.06):

Ora, essa nova concepção de mundo, de trabalho e de homem compromete as avaliações antigas. Elas não podem continuar existindo. Outros parâmetros devem ser buscados para as avaliações. O mundo novo exige que o trabalho – e não discursos ou conhecimentos religiosos – seja o ponto de referência para as avaliações... Exalta-se a liberdade para a execução dessa transformação social. O domínio das ciências naturais, da física, da química, são imprescindíveis para as mudanças sociais. A retórica, a teologia, as artes, as disputas professorais, acadêmicas, cedem lugar ao estudo e ao ensinamento das coisas da natureza e da possibilidade de suas transformações...

Obviamente que esse complexo percurso cravado de mudanças e alterações introduzidas no seio do desenvolvimento das forças produtivas e entronizadas no espectro das relações sociais correspondentes, foi erigido sob o signo das contradições constitutivas das relações que historicamente capital e trabalho estabelecem entre si e submetendo-se, assim, aos conflitos defragrados pelas novas formas e feições assumidas e vivificadas pelas lutas classistas, subterrânea ou manifestamente.

O texto detecta e expressa, com clareza e sem indulgências, as perplexidades e os paradoxos decorrentes das contradições que se mostram visceralmente entranhadas e são indistinguíveis das condições que correspondem ao desenvolvimento da vida e do pensamento social e educacional próprios da contemporaneidade.

Eis os seus principais grifos a esse respeito (p.06):

E o homem dominou a produção... Conseguiu produzir para além das suas necessidades imediatas. Criou a fábrica, criou a divisão do trabalho, pôs a energia das forças da natureza (ar, água, minérios, etc.) nas máquinas, deu condições técnicas para que essas máquinas fizessem dos trabalhos mais pesado aos trabalhos mais delicados. Efetivou a grande produção. Efetivou a produção de massa e super produção sob a qual, hoje, os alimentos considerados básicos são até queimados em praça pública, em função do baixo “preço do mercado”. O homem apareceu como um animal racional que trabalha e tem sucesso. Mas esse homem, se conseguiu dominar a natureza, não realizou a prometida igualdade entre os homens...

Nesse quadro constituído pela abordagem reflexiva do mundo social contemporâneo preenche de possibilidades humanas materiais e intelectuais e, contraditoriamente, enclausurado pela persistência e reiteração das suas iniguidades e limitado pela profundidade e extensão dos seus mecanismos de seleção e exclusão, o ideário pedagógico adaptado e conformado ao mundo dado e, estabelecido, não é poupado das ácidas e devidas críticas ao estado de coisas que o caracteriza na atualidade.

Para o texto (p.06):

Muitas justificativas foram e estão sendo dadas para essa contradição entre riqueza social e miséria acumulada. Dentre as justificativas para essa realidade apareceram as explicações das diferenças como ‘questões ligadas às raças’, como ‘questões ligadas à cultura’, como ‘questões ligadas ao subdesenvolvimento’, como ‘questões ligadas à preguiça e à indolência dos latinos’...

A pedagogia também se dispôs a justificar essas diferenças e trouxe os testes de inteligência, as demonstrações matemáticas, das diferenças individuais, trouxe as ‘doenças da vontade’... trouxe também, na atualidade a demonstração estatística das lesões cerebrais causadas pela pobreza, pela falta de leucinas, pela falta de vitaminas. Trouxe também, com estas explicações, muitos métodos para ensinar ‘aos diferentes’. Assim como trouxe, juntas, no mesmo pacote, as frágeis explicações para o insucesso escolar...

E é dentro da situação dessa sociedade, diante da ausência de respostas para essa realidade contraditória, que as ‘perplexidades’ face à avaliação aparecem no universo escolar e vão acumulando-se nos escaninhos institucionais...”

Na perspectiva abraçada pela autora para efeito de formulação e exposição das compreensões que se estendem ao conjunto do texto, encontra-se em andamento, contemporaneamente, uma etapa histórica cujo sentido mais intrínseco é o da transição. Daí derivando os aspectos essenciais e orientadores – inessenciais

e desorientadores, parece indicar o texto em referência ao dado, equívoco e confuso momento caracterizado pela marca da transição – das formas de ordenamento das sociedades vigentes e, por consequência, dos meios de organização dos sistemas educativos.

Após sintetizar os principais propósitos das formações sociais instaladas nos períodos históricos antecedentes, sobre o presente e contemporâneo momento, assinala o texto (p.07):

No auge da sociedade contemporânea, o homem se encontra em um impasse. Sabe racionar de forma dedutiva e de forma indutiva. Controlou a natureza e dominou a produção. Sabe também, de forma mais ou menos clara, que os benefícios trazidos pela ciência e pelo trabalho são de uso de uma pequena porção de indivíduos. E, diante da realidade presente, não consegue nem apresentar problemas, nem encaminhar um novo método de análise da realidade e, tampouco, tem coragem de apresentar novas aspirações sociais. E é nesse contexto que a escola se insere com o drama de ter que escolher propósitos, currículos, conteúdos e avaliações adequadas.

Como podemos perceber, delineia-se no texto, mais uma vez, a irremovível convicção de que sociedade e escola estão entrelaçadas histórica e organicamente e de que são estrutural e conjunturalmente inseparáveis, seja para definição dos seus propósitos e fins e de encaminhamento das suas diretrizes e ações, seja no contexto próprio das situações de transição, como a vivida presentemente, caracterizadas pela 'inocuidade' dos ideários e 'ausência' de projetos mais substantivos e pela 'rarefação' de meios mais sólidos e tibieza das intervenções.

Em conformidade com o texto (p.07):

Muito já se disse que a escola reflete a realidade que a circunda. Se a sociedade não tem novos objetivos para a época pela qual passa, a escola também não os terá. Se a sociedade não circunscreve, não delimita, não estabelece os problemas que são seus, a escola também não os levantará. A escola de fato sempre refletiu o social. É preciso que aqui se registre, que é dentro de cada crise da sociedade que emergem as formas novas de viver, de trabalhar, de ver o mundo, de ver os homens.

Entretanto, acredito que, no âmbito do texto, é possível distinguir que se a aproximação entre a sociedade, considerada no seu conjunto, e a escola, tomada mais particularmente, consolida uma união estável e permanente, nesta relação a precedência é da primeira, cabendo à segunda uma natureza menos própria e mais subordinada. É lógico que, no âmago desta relação, não há uma sem a outra, e que

a existência de um dos termos da relação pressupõe o outro. Contudo, estou supondo que, no espírito e na letra do texto, as formas e os conteúdos sociais são, primordialmente, determinantes, enquanto que educação e escola tendem a ser representações determinadas e derivadas daquelas.

Há um outro aspecto a ser ressaltado, não menos importante que os registros feitos até aqui. No sentido estabelecido pelo texto, 'transição' e 'crise' são expressões que denotam contradição e conflito; nelas ecoam os sinais de 'dupla mão', de confrontação de 'épocas' e de processos historicamente relevantes; contrapõem-se, de algum modo, o velho e o novo; passado e presente são perscrutados e interrogados pela insurgência das perspectivas de mudança e de transformação; sob os escombros de uma sociedade que se definha e mostra sintomas de esgotamento, fincam-se os alicerces que permitem vislumbrar e, mesmo, projetar os contornos e os propósitos do mundo a ser construído, com os sujeitos históricos. E a educação e a escola tem, em alguma medida, um papel a cumprir neste novo itinerário humano.

Ressalva-se, no texto (p.07 e 08):

A crise, a confusão, a angústia vão tornando-se tão intensas no concreto, no cotidiano, que o embrião de uma nova postura começa a exigir de todos os indivíduos da sociedade novo posicionamento. Tal como as mudanças históricas, em períodos anteriores, emergiram lentamente, e com muito sofrimento, na passagem de um estágio para o outro, isso ocorre na nossa atualidade. Os momentos de um período para outro, são lentos e não apresentam, no interior do processo de passagem de uma idade para outra, os indicadores de uma nova era com a clareza que todos gostariam de ter. Os momentos de transição são confusos. E são mais confusos à medida que o homem neles deixa de pensar, tentando, como 'criança' afastar-se desses problemas.

Sociedade e escola são igual e simultaneamente afetados pelas circunstâncias e pelos efeitos advindos de transição e da crise, negativa e positivamente. Se de uma parte, ampliam-se as situações de quebra e rompimento com os valores e ideais representativos do passado, de maneira quase sempre traumática e ruidosa; de outra parte, emergem os símbolos da mudança e da reconstrução, representados pelo exercício da reflexão e da crítica e pela adoção de postura de enfrentamento da realidade dada, visando a sua superação, ainda que de maneira incipiente e insegura.

Para a autora do texto (p.08):

A fuga da identificação do reconhecimento dos problemas de hoje, como já se disse, se dá no seio da sociedade e da escola. Da mesma forma, o início de reflexões, para o enfrentamento dessa realidade contraditória, também se verifica hoje em nossas escolas. Tudo de uma maneira muito solta, muito desarticulada, muito confusa, como cabe ser qualquer processo de transição. No bojo da fuga e da procura dos problemas reais, da atualidade, no interior do pessimismo e do otimismo sobre a definição de propósitos possíveis para a sociedade da época, é que passam, pelos professores, as preocupações com os propósitos da escola, com o conteúdo a ser trabalhado nas escolas e com a avaliação que lhe corresponda.

Como indicado preliminarmente, na perspectiva pressuposta no texto, não há uma razão pedagógica dotada de contornos e nexos próprios, ou pelo menos, não se deve admitir a existência de uma lógica educativa que independa das condições históricas que fundamentam e circundam o sistema educacional. Dessa maneira, as preocupações coma questão escolar estão e devem estar em íntima conexão com os problemas postos pela realidade social mais abrangente; nesse mesmo ritmo, as reflexões sobre o processo educativo não podem e não devem secundarizar e, sobretudo, ignorar o exercício da crítica sobre toda a sociedade; e, dada esta relação causal entre as partes, a explicitação dos propósitos educacionais e a conseqüente busca de soluções para as necessidades e demandas emanadas do setor educativo haverá de se constituir como elemento e momento dos meios e processos de intervenção sobre as estruturas sociais, em cada período ou etapa da história humana.

Conforme dispõe o texto a esse respeito (p. 08 e 09):

O conteúdo das preocupações sociais sempre se expressou dentro da escola. As indagações que os homens se faziam (e se fazem) sempre aparecem na instituição educativa... Mas, para a definição dos conteúdos, do novo método e da nova dimensão que deve assumir a avaliação, é necessário precisar qual é realmente o problema dos homens de hoje, qual é o problema da sociedade contemporânea. A partir da definição da problemática da sociedade contemporânea aí, sim, a definição dos conteúdos a serem ministrados pela escola torna-se mais clara e possível de ser bem encaminhada pela instituição que avança junto com a humanidade.

Considerados e acolhidos os termos e os fatores da equação acima enunciada resta identificar e elucidar: qual é o problema nuclear e quais são as questões fundantes das sociedades estabelecidas e organizadas a luz das atuais determinações históricas? E, por conseguinte, qual é o eixo histórico em torno do qual devem gravitar, por um lado, o corpo das reflexões que devem ser

desencadeadas na esfera social e também no campo educacional na busca de compreensões consentâneas aos dias de hoje, e, de outro lado, o conjunto de proposições e ações que permitam forjar soluções educativas e estruturais rumo à ultrapassagem e à superação dos conflitos e problemas configurados na atualidade?

Em resposta a essa ordem de indagações, sugere o texto (p.09):

Parece, sim, que o problema desta sociedade a ser resolvido consiste naquele que, embora sendo desejado pela Idade Moderna, não foi consumado. Ou seja, o problema atual residiria na questão da igualdade dos homens, pois o trabalho, já realizado, criou as condições necessárias para uma vida sem aflições na área de subsistência. O problema de hoje é, sim, o problema de ontem que não foi equacionado: a igualdade humana dentro de uma sociedade de abundância. A aspiração, hoje, de igualdade entre os homens não tem o mesmo significado de outras eras... O problema deste momento é o próprio homem dentro da sociedade. Não é o método de pensar dedutivo, não é a associação entre fé e razão, não é trabalho, não é a técnica, mas, sim, o homem na sociedade – o conteúdo central do questionamento do nosso século.

Como já tratamos, descritiva e exaustivamente, nas páginas anteriores deste trabalho, se assim é para a sociedade, assim deve ser para a educação, incluída aí a sua instituição mais representativa, a escola. Ainda que de forma não linear ou unívoca, esse é na ótica do texto, o caminho a ser seguido, esbarrando, como é óbvio e como é próprio dos períodos de transição, em incertezas, angustias, ansiedades... Não convém olvidar que se trata, afinal, de um ajuste de contas com o passado, exigindo, por isso mesmo, o confronto “com os velhos hábitos, com os costumes, com as tradições...”

Sobre esse tema arremata o texto aqui referido (p.09):

Ao estabelecer a questão central da humanidade, da sociedade, toda uma escola deve repensar seus propósitos, seus objetivos, seus trabalhos pedagógicos, seu currículo. A escola, de fato, só passa a fazer sua história, a ter personalidade social, se consegue ajudar a esclarecer os contornos desse problema. A descoberta do homem, a definição do homem, que não é mais apenas um animal racional, religioso, trabalhador e técnico, pode e deve ser construída também dentro das escolas.

Em conclusão à temática abordada analiticamente ao longo do texto e como desdobramento congruente com a natureza e o teor das suas reflexões, a autora volta-se, por fim, à apresentação de um sintético conjunto de demarcações e indicações com sentido e espírito propositivo, recortando sugestões quanto à escola a ser projetada e, tanto quanto possível construída.

Eis um pequeno resumo das mesmas (p.10 e 11):

1. Sobre a natureza social da escola e os limites das determinações legais: “A construção da sociedade é feita por todos os homens e não pelos poderes públicos. Esperar por normas, diretrizes, pareceres, de como deve ser pensado e encaminhado este novo homem da sociedade e na escola é postura de quem não sabe como se constitui a história, é postura de quem não quer que a sociedade se transforme...”

A escola tem uma vida interior que, sem ser alterada por códigos legislativos, pode trabalhar com o homem em nova dimensão, bastando para isso que seus membros se disponham a estabelecer um novo projeto de reflexão e ação”.

2. Sobre a estrutura curricular e a sua temática central:

“Não importa se o currículo seja de 1.0 ou de 2.0 grau. O que importa é que a história do homem, o homem como principal personagem do mundo em suas relações sociais pode ser vista em qualquer disciplina: Português, Literatura, História (do Brasil ou Geral), Geografia, Ciências, Física, Química, Moral e Cívica ou Estudo dos Problemas Brasileiros, Educação Física, dentre outras, contêm subsídios (para a busca de um novo homem) que ainda não foram explorados”.

3. Sobre os conteúdos e os métodos requeridos pela nova escola: “Quais os conhecimentos que seriam necessários? Todos aqueles que desvendassem o funcionamento, a organização a vida econômica, a vida política, a vida cultural dos homens em uma sociedade, no seu conjunto, na totalidade de suas relações. Os dados relativos a esses conhecimentos já existem, o que falta é uma nova postura metodológica para que as relações entre os dados possam ser feitas...”

Os dados existentes hoje são vistos, expostos e trabalhados de uma forma isolada. Eles não servem para o estabelecimento de relações...”

B) O jornal “Escola Aberta”, publicado pela S. M. E. de Curitiba – Pr, (especialmente, o nº 11, de julho 1988, dedicado especificamente à questão da avaliação escolar, com o título de “Avaliação na Berlinda”).

Marco referencial igualmente importante a decisivo no que diz respeito às proposições de mudanças que vinham sendo debatidas e implementadas no seio das atividades educacionais em andamento nas escolas públicas do Estado do Paraná consubstancia-se nas páginas do Jornal Escola Aberta.

Tratava-se, como se sabe, de jornal editado pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, especialmente voltado ao registro e à divulgação das propostas e idéias norteadoras das políticas públicas de educação que estavam sendo definidas e encaminhadas no âmbito da rede de ensino da capital do Estado. Essa publicação ocorre durante a vigência do período de governo municipal do Prefeito Roberto Requião (gestão 1986-1988); gestão que teve como Secretário Municipal de Educação Ubaldo Martini Puppi, como Diretora do Departamento de Ensino Carmen Lúcia Gabardo e Olinda Evangelista como Coordenadora.

Certamente, pode-se afiançar que esse jornal constituiu-se, nessa crucial etapa da vida municipal e regional, como fundamental veículo de sistematização e manifestação do ideário sócio-educacional, de extração crítica e progressista, simbolizado pela expressão que lhe emprestava o nome, para o qual confluíram contribuições de diferentes correntes do pensamento político-pedagógico presentes e representadas no sistema público de ensino paranaense.

Nesse momento, fazendo eco com acontecimentos, que tinham lugar em outras capitais e regiões do país, ganham relevo as formulações associadas à difusão da pedagogia “crítico-social dos conteúdos ou histórico-crítica, como viria ser chamada posteriormente, estimulando o estudo e o exame dos autores que subsidiavam essa tendência educacional, entre os quais se incluíam Dermeval Saviani, Maria Luiza Santos Ribeiro, Carlos Roberto Jamil Cury, Guiomar Namó de Mello, Neidson Rodrigues. Adquirem – ou readquirem - também expressiva repercussão os autores cujas obras representavam as raízes filosóficas e sociológicas dessa listagem educativa, como, por exemplo, Marx, Gramsci, Snyders, entre outros.

No particular contexto paranaense e curitibano, os agentes moviam-se, dada a sua relativa diversidade, com maior ou menor grau de aderência às concepções referidas, tendo, porém, como eixo articulador as propostas e ações de mudança e reforma – e, no horizonte e no limite, de transformação – tanto no campo especificamente educativo como também no nível conjuntural ou mesmo da estrutura social mais abrangente.

Registro que, para efeito apenas de indicação – e não de enquadramento, o que é avesso aos movimentos concretos do real – as demarcações adotadas no tocante a existência de concepções orientadoras de práxis social e educativa – críticas e não-críticas – estão referenciadas nas compreensões elaboradas por Saviani (1984)

No plano mais imediato, esse movimento corporificou-se no processo de discussão e elaboração do projeto de reformulação curricular destinado às escolas da rede municipal do ensino de Curitiba.

Como parte e momento efetivos desse projeto de reformulação curricular instaura-se e intensifica-se um debate em torno da questão da avaliação educacional. Pretendia-se, nesse caso, desencadear uma reflexão no terreno avaliativo em contraposição ao caráter normativista e à natureza coercitiva das

ações e procedimentos originários das tendências educativas apegadas ao passado. Intencionava-se, portanto, submeter a exame e à crítica as vertentes de avaliação escolar, de inspiração liberal e, em alguma medida, presas às amarras ideológicas derivadas de ordem burguesa.

Na verdade, punha-se em questão as sucessivas roupagens assumidas pelas diretrizes e instrumentos avaliativos organicamente vinculados às arcaicas e elitizadas estruturas de ensino nas quais recorrentemente eram definidos os paradigmas que continham os critérios de “favor” ou de “mérito” – quase sempre reservados aos de cima – e, sob a mesma lógica, onde eram forjados os mecanismos de discriminação e exclusão – para os de baixo, obviamente, pelo menos como regra.

Não há dúvida de que a história, no seu conflitivo e contraditório desenvolvimento, encarregar-se-ia de introduzir e generalizar inúmeras modificações a esse quadro de origem, atenuando, muitas vezes, os efeitos mais extremados e perversos daí ocasionados, sobretudo quando sob a cerco e as pressões advindos dos movimentos organizados em prol dos interesses da maioria da população. Assim, não se deve obscurecer o fato de que ao longo do tempo, a questão avaliativa tem sido levada a alcançar novos e superiores patamares – com a crescente agregação de recursos científicos, técnicos e pedagógicos e a significativa mediação dos meios de organização e participação coletivos. Entretanto não há como desconhecer as circunstâncias que têm gerado ou fomentado um certo aperfeiçoamento dos instrumentos à serviço da seletividade, desembocando numa espécie de “sofisticação de iniquidade”.

Considera-se aqui que o inegável e vigoroso movimento de expansão dos sistemas educacionais e das redes públicas de ensino não se convertem, ainda, em condição suficiente para que, por fim, as instituições escolares se mostrem efetivamente democratizadas e universalizadas tal como evidenciam, reiteradamente, os dados e os diagnósticos sobre evasão, repetência, defasagem na relação idade/série, precarizada as condições de aprendizagem e outras facetas denunciadoras de forte presença, ainda, das estruturas educativas e sociais erigidas e preservadas sob o signo da desigualdade e da exclusão social.

À luz do reconhecimento crítico desse ambíguo cenário sócio-educacional e, tanto quanto as condições permitiam, como contraponto ao mesmo, buscava-se construir e explicitar um conjunto de orientações pedagógicas que ajudassem a

ajustar reflexivamente as atividades avaliativas às relações de ensino e aprendizagem tal como concebidas no interior da proposta da “escola aberta”.

Assim é que, inicialmente, o Jornal Escola Aberta, no seu número 9 (Ano V – Curitiba – 1988) edita matéria, que ocupa as páginas 29 e 30, tendo como foco a temática da avaliação escolar, com a finalidade de apresentar e explicitar os pressupostos e os primeiros delineamentos sobre o assunto que se integrava ao projeto de reformulação curricular em andamento.

Posteriormente, publica-se a edição de número 11 (Ano V – Curitiba – 1988), do jornal Escola Aberta, sob o título de “Avaliação na Berlinda”, que se destinava, exclusivamente, à discussão e à sistematização do tema da avaliação educacional, no âmbito da rede municipal de ensino de Curitiba. Esse último número detalha, complementa e amplia as sugestões contidas na matéria anterior.

De fato, esta edição do referido jornal contemplava como conteúdo os resultados do Seminário de Avaliação organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba em parceria com o Departamento de Planejamento e Administração Escolar, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, realizado entre os dias 6 e 15 de junho de 1988.

Conforme esclarece o seu Editorial (p. 2/88):

Os altos índices de repetência, hoje em torno de 30%, na Rede Municipal de Ensino, objeto de inúmeras discussões, levaram à promoção do Seminário com vistas a possíveis soluções para este problema. A avaliação, articulada intrinsecamente com os conteúdos e métodos de ensino, é um momento fundamental do processo pedagógico. Ao ser trabalhada intensamente durante o seminário, foi questionada e vista sob suas múltiplas faces: o rendimento do aluno, o desempenho do professor, a organização da escola, as condições materiais para o ensino etc... A Secretaria Municipal de Educação acredita que este número do Jornal poderá contribuir para o avanço da prática pedagógica na medida em que a avaliação desponta como um dos elementos de grande importância no processo educativo.

No que concerne à sua estruturação e ao seu desenvolvimento, o Seminário em pauta caracterizou-se pela adoção de três eixos organizativos:

- 1º - Abertura e seqüência de Conferência e Mesa Redonda, contando com o concurso de professores da área de educação e avaliação.
- 2º - Trabalhos em Grupos, integrados por profissionais de educação da Rede Municipal de Ensino e professores e estudantes do Setor de Educação, da UFPR, reunidos e agrupados em torno das áreas do saber escolar representados na grade curricular das escolas municipais, como por exemplo: Alfabetização, o ensino da

língua portuguesa, da matemática, da história e de geografia, a educação física, a educação infantil, a educação artística, as ciências.

3º - Assembléia Geral, para fins de discussão e encaminhamentos das orientações sobre o processo de reforma, bem como para o exame de proposições, reivindicações e noções veiculadas e debatidas pelos profissionais do sistema municipal de ensino.

Posto isto, debruço-me sobre a seqüência de artigos apresentados nessa edição do Jornal com a intenção de extrair e recolher, analiticamente, os seus principais conteúdos e as suas ênfases, considerando-os indicativos das convicções e concepções que fundamentam e entrecortam os textos voltados à questão da avaliação educacional.

Sobressaem-se, no conjunto dos textos, os elementos que demonstram as muitas inquietações que se manifestavam no campo avaliativo, revelando as insatisfações com os preceitos e procedimentos advindos das pedagogias conservadoras e “oficiais”. Em sentido inverso, destaca-se, igualmente, o apelo quanto à necessidade de se construir referenciais e instrumentos educativos balizados pelo propósito de formação de sujeitos dotados de autonomia e criticidade e movidos por anseios e projetos, individuais e coletivos conciliados com os interesses da maioria da população. Tarefa que se reconhece como acentuadamente complexa e eivada de obstáculos, uma vez que tem como palco os organismos educacionais encravados nas sociedades ordenadas pelo capital e como roteiro o contraditório processo de inserção dos indivíduos e grupos nas contraditórias sociedades de classes.

Dessa maneira, nos artigos de fundo são explicitados os objetivos pretendidos no tocante às ações avaliativas, bem como os seus elos com a reformulação curricular principiada.

Em texto de natureza introdutória, sob o título de “Alguns aspectos da avaliação da RME”, delineia-se um pequeno retrospecto da história percorrida pelos agentes educativos no cumprimento das tarefas afeitas à avaliação escolar, vinculando-as com as diferentes concepções educativas e considerando-as à luz das tendências pedagógicas hegemônicas em cada etapa do desenvolvimento da educação. Define-se a relação conteúdo/forma como categoria nuclear dessa compreensão buscada no plano da história educacional.

Nesse sentido, constata-se a existência, na Rede Municipal de Ensino, de duas vertentes principais ordenadoras dos projetos pedagógicos ali estruturados: a tendência liberal, representada pelas pedagogias “tradicional”, “nova” e tecnicista e, em contraposição a ela, a tendência de inspiração histórico-crítica.

Conforme o texto, no transcurso do chamado ciclo militar, a reafirmação do ideário liberal reflete-se na proposição de um formato avaliativo caracterizado pela aplicação de “testes, exercícios de fixação, arguições orais e provas escritas”, que culminavam com a realização de exames finais, orais e escritos. Tais procedimentos requeriam a composição de “bancas” específicas, integradas por um docente, um coordenador e um diretor e, ainda, a troca dos docentes, para que não interferissem ou respondessem pelas suas próprias salas de aulas e respectivas turmas de alunos... tudo isso em nome de isenção e de neutralidade!

Completa essa situação: a aplicação de testes para a “categorização” dos alunos, ao final do período preparatório, “em fortes, médios e fracos”. Ressalta-se que, em mais um arroubo de inserção e/ou neutralidade, a tarefa de confecção dos testes convertia-se em atribuição das coordenações das séries, “alijando-se o professor desta tarefa pedagógica”.

De acordo com o texto, ainda, desde a década de setenta, em submissão à ótica tecnicista, instaura-se ou se acentua “a parcelarização do trabalho escolar”, mediante a transferência do planejamento pedagógico para os especialistas – supervisor escolar e orientador educacional -, resultando em uma espécie de “confinamento” das ações docentes nas esferas meramente executórias e na restrição das mesmas apenas aos espaços particulares das suas salas.

Afirma o texto que (1988, p. 3):

“Dessa maneira, ao supervisor escolar cabia o papel de controlar a ação do professor e ao orientador educacional foi reservada a função de preparar o aluno para o trabalho, atendendo-o, também, em seus problemas emocionais e disciplinares. Com uma ação matizada pela psicologia, o orientador acabava trabalhando de modo assistencialista, tentando resolver as ‘carências’ dos alunos. Esses profissionais, os Conselhos de Classe e as Recuperações Terapêuticas, tão em moda, não resolviam, no entanto, os problemas da repetência. Como a ênfase era dada a “produtividade do sistema”, um grupo coordenador da avaliação (no interior do então Departamento de Educação), criou gráficos e mapeamentos, que, mesmo simplificados, continuaram sem resolver o problema dos índices de retenção”.

Tem-se como um dos procedimentos introduzidos em consonância com esse padrão avaliativo um “Banco de Questões”, com o qual se alimentava um “Teste

Unificado”, aplicado de maneira a assegurar a participação do estabelecimento de ensino (em 70%) e do próprio Departamento de Educação (em 30%). Objetivava-se assegurar uma ação fiscalizadora por parte do referido Departamento e, ao mesmo tempo, intencionava-se “medir a produtividade do sistema”. Este mecanismo considerado como um ato de intervenção, “altamente autoritário e centralizador”, passou a ser “questionado no interior das escolas, fazendo eco”, com o movimento da Sociedade Civil que lutava pela democratização do país.

O texto contém, ainda, a consideração de que, nos extertores dessa etapa histórica, já marcada pelo entrelaçamento dos fortalecidos movimentos e lutas sociais, acumulam-se os ganhos e as conquistas alcançados pelos profissionais de ensino da R.M.E., melhor organizados e com maior capacidade de pressão. Obtém-se, entre outras coisas, a realização de eleição para diretores, a aprovação do Estatuto do Magistério, além do desencadeamento de ações de “questionamento da qualidade do ensino” e de “abertura da escola à comunidade”.

Conclui o texto que como resultado concreto de processo de dupla mão, de reflexão e de organização social e educacional, aprofundaram-se os questionamentos e ampliaram-se as perspectivas no sentido de “busca de soluções para os problemas escolares e a transição para uma situação nova e desafiadora”.

É por essas razões que, por um lado, “tudo está sob análise: os conselhos de classe, os testes classificatórios e seletivos, as relações entre especialistas e professores, os conteúdos e métodos de ensino, os critérios e processos de avaliação etc.” e, por outro lado, “os educadores percebem uma nova perspectiva de trabalho, que busca recuperar sua competência técnica e política no âmbito total de seu cotidiano escolar”.

Nesse significativo momento de calorosas discussões e crescentes mobilizações em torno do projeto de reforma curricular e de mudança educacional, o refratário e conformista campo da avaliação escolar acabaria, de algum modo, sendo afetado e atingido pelos “ventos mudancistas e reformistas”:

Embora ainda predominem formas avaliativas articuladas com as pedagogias liberais, importa que a reflexão está sendo realizada por muitos profissionais... Assim, analisa-se o rendimento do aluno, o procedimento do professor e a organização da escola. Estes três elementos compõem a totalidade da prática escolar e os três devem ser avaliados, com vistas à conquista de um ensino de boa qualidade para todos os alunos da Rede Municipal de Ensino. (1988, p. 4).

A constatação de que as taxas e médias históricas de evasão e repetência na série inicial das escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba suplantam os registros encontrados na Rede Estadual e, também, na rede particular de ensino serve de justificativa e de ponto de partida para a discussão sobre a forma ou as fórmulas avaliativas.

É esse o teor do artigo “O Poder da Fórmula”, assinado por Carlos Roberto Vianna, integrante do Conselho Editorial e do Grupo de Revisão Geral do Jornal Escola Aberta e, participante do processo de coordenação da reformulação curricular em implantação no sistema municipal, naquele momento.

Segundo o autor do texto, o crítico quadro, caracterizado pela manifestação de números elevados no que diz respeito à exclusão escolar em uma estrutura educativa considerada exemplar, tem sido objeto de análises parciais e equivocadas. Tais análises, reiteradamente, remetem o fenômeno apontado tão somente a causas derivadas ou associadas às circunstâncias particulares e próprias do alunado. São análises, freqüentemente, referidas aos dados e indicadores de pobreza nas condições de moradia, baixa ou nenhuma escolaridade dos pais, entre outras expressões da precariedade da vida material e cultural das populações mais periféricas.

Certamente que esse rol de variáveis não pode ser secundarizado ou, pior, ignorado, tendo em vista que integra e compõe a estrutura da vida familiar e social, constituindo-se como substrato e suporte das possibilidades de desenvolvimento das crianças e jovens que habitam as periferias e as áreas mais marginalizadas dos grandes centros urbanos. Mas o que se põe em dúvida é a tendência de absolutização do “despreparo” das chamadas camadas populares, como fator por si só explicativo do baixo rendimento escolar alcançado pelos alunos das redes públicas de ensino, desembocando em formulações deterministas que concluem pelo desinteresse ou pela impossibilidade de acompanhamento regular das atividades escolares por parte dessas numerosas coletividades.

Nesse viés, estatui-se uma explicação enredada em uma lógica “circular” e, por vezes, estimuladora da conformação com o atraso social e cultural: crianças e jovens herdeiros dessas subcondições materiais e humanas, pré-determinados a pouco extrair e obter dos organismos educativos tenderão a reiterar os seus aspectos de origem. Construções ideológicas desse naipe correm riscos de incidir em tautologia, no plano do pensamento, e em imobilismo, na esfera da ação.

De acordo com o autor do texto (1988, p. 4), este tipo de raciocínio: "... em função da estratificação social, constrói um tipo de explicação, que demonstra não só a causa dos índices de evasão e repetência serem como são, mas também deixa implícito que nada há para ser feito: como o fator determinante está na pobreza do aluno que freqüenta a escola e na localização de escola na periferia, a solução para baixar os índices seria construir escolas centrais a fazer que toda a população fosse rica. Como esse não é o objetivo da sociedade capitalista fica claro que o problema é insolúvel e a escola nada pode fazer senão reproduzir as condições sociais que já estão determinadas e assim permanecerão".

Levando ao paroxismo esse "padrão explicativo", "linear e unilateral", ironiza o autor do texto que a "solução" para as dificuldades dar-se-ia, supostamente com a identificação das escolas "mais responsáveis" pela repetência e geradoras das taxas negativas de escolaridade e com a subsequente retirada das mesmas do circuito educativo. Esse "expurgo" educacional elevaria, por si só, os indicadores de desempenho escolar a patamares aceitáveis, em comparação com os demais setores do sistema de ensino.

No entanto, examinadas mais cuidadosamente, essas unidades de ensino revelam facetas nem sempre observadas por aqueles que as enxergam por meio da lente da "incompetência inata" dos segmentos sociais que as freqüentam.

Abordadas de maneira mais estrutural, é possível detectar nessas escolas o entrecruzamento de fatores que, muito provavelmente, encontram-se associados a hipertrofia das taxas de perda escolar e da precarização do rendimento educativo. Nesses casos, são escolas "mais distantes" e, portanto, de "mais difícil acesso". São também unidades de "porte médio-grande", configurando um padrão no qual se acentua, a tendência de "rodízio dos professores", ocasionado, entre outras coisas, por solicitações de remoção ou, mesmo, por desistência, fenômeno que é seguido de dificuldades administrativas, no sentido da pronta substituição do docente evadido e, portanto, obstaculizando a plena recomposição do seu corpo de ensino.

Desnecessário comentar que o fracionamento e a descontinuidade da atividade de sala-de-aula podem contribuir "para a elevação dos índices de repetência, principalmente quando ocorrem em turmas de 1ª série".

Acrescente-se, também, o fato de a composição e a distribuição das turmas das séries iniciais, às vezes obedecerem a critérios mais "corporativos" do que pedagógicos, quando, por exemplo, presencia-se a "reserva" dos primeiros anos

para os professores com menos tempo de “casa” e carreira, hábito ainda usual, diga-se de passagem.

É provável que esteja sendo estimulado um procedimento de natureza reativa, ainda que não exclusivo, representado pelo tratamento que não prioriza as etapas iniciais do ensino, “desconhecendo” a sua função nuclear de sustentação das séries subseqüentes e de ponto de concentração dos “déficits escolares” historicamente registrados. Perde-se de vista a significação material e simbólica contida nesse particular e crucial momento de ingresso na instituição escolar.

Nesse quadro, o combate aos mecanismos geradores de exclusão educacional requer uma explícita “opção política para reparar os erros oriundos de dentro do próprio sistema”. É dever, por conseguinte, do “sistema mantenedor” o desenvolvimento de ações que permitam “atender corretamente aos alunos dentro da proposta pedagógica que atualmente se desenvolve”.

Para o autor, a ênfase nos fatores estruturais é requisito para a diluição da “lógica” da explicação de exclusão centrada na suposição da “incompetência inata” de certa parcela da clientela escolar, atribuindo às análises maior abrangência e amplitude.

Destaca, ainda, o texto as necessárias contribuições que podem advir do organismo de representação sindical dos profissionais da educação, ao qual compete articular, mais organicamente, “as justas reivindicações salariais” com uma compreensão substantiva do projeto propriamente educativo, dando conta do “funcionamento da superestrutura em que está inserida a sua atividade específica”.

Uma efetiva ação de enfrentamento dos perversos mecanismos de seletividade educacional, ainda que nos limites do espaço escolar, acentuaria as “cobranças” junto ao sistema de ensino visando a introdução ou o reforço de políticas públicas voltadas à melhoria nas condições de ensino. Ao mesmo tempo, dedicar-se-ia ao estudo e à investigação que ajudasse a aprofundar a compreensão do fenômeno, complexo e reiterado, da estratificação social e da sua transmutação nos “índices de exclusão apresentados por nossas escolas”.

Há, porém, “uma outra instância de análise”: a sala-de-aula, povoada pela relação professor/aluno. No final das contas – e da “contabilidade” escolar! – é nesse recinto mais particular que se assiste ao último ato do embate entre a aprovação e a reprovação.

Lembra o autor que a atividade avaliativa, multiplamente determinada, define-se, afinal, na relação que professores e alunos estabelecem entre si, mediada pela articulação entre os conteúdos e os métodos de ensino, fundamentando-se nos diagnósticos e no planejamento didático-pedagógicos.

Desse modo, o ato avaliativo não é a simples mecânica de aplicação de “fórmulas” e “regras” receituadas pelos códigos escolares ou de procedimentos habitados ao longo do tempo.

De acordo com o registro do texto (1988, p. 4):

A avaliação não é uma questão de fórmula e sim uma questão pedagógica... a ‘Fórmula’ não é uma entidade mística na qual se deve crer e que, definida criteriosamente, será a salvação da alma da escola. Em todos os regimentos escolares atualmente em vigência há uma definição de avaliação, uma filosofia do processo de avaliação etc... Quando chega a hora da fórmula, ela é simplesmente apresentada, sem justificativas para os seus parâmetros, havendo até escolas que apresentam a mesma definição de avaliação, a mesma filosofia e as fórmulas são diferentes.

Embora o autor do texto considere que não há proposição atual para o tratamento dos mecanismos de quantificação e de atribuição de notas, não é descabido aduzir que os mesmos argumentos arrolados para fins de reflexão sobre a utilização das “médias” (aritméticas, ponderadas, tanto faz, segundo o autor) e “fórmulas” aplicam-se, in totem, ao quase sempre nebuloso assunto da “nota”: trata-se de relação social e pedagógica, mesmo que submetida aos rituais que a reificam, convertendo-a em uma espécie de totem escolar.

A finalização deste artigo remete a abrangente compleição da tarefa avaliativa, ao mencionar a pluralidade das determinações que se conjugam no desenvolvimento da mesma, interna e externamente, pedagógica e socialmente. Mas simultaneamente, reafirma a essencialidade das ações dos sujeitos implicados no seu processo, as quais exigem: a necessária instrumentalização educacional dos docentes e a indispensável apropriação do saber elaborado pelo aluno.

Em conclusão, reafirma o autor que (1988. p. 4)

Com esta reflexão, tentamos mostrar a necessidade de observar a avaliação inserida dentro de um contexto mais amplo, articulado com fatores políticos, aspectos sociais e administrativos. Buscamos ressaltar a importância do domínio concreto do conteúdo específico das áreas de ensino, destacando que a análise do processo de avaliação não pode ficar centrada apenas em um determinado aspecto, deve buscar a inter-relação entre eles dando essencialidade à questão do domínio do conhecimento por parte do aluno e instrumentalização do profissional que será responsável por este trabalho.

Considerando o atual contexto histórico-social e, como organismo integrado ao mesmo, a solidificação do arcabouço educacional brasileiro contemporâneo, como tratar a questão da qualidade do ensino em face do desenvolvimento dos diversos padrões e múltiplos mecanismos empregados na ação avaliativa que se desenrola no interior da escola pública? Nessas instituições de ensino, que ligações tem sido estabelecidas entre as demais atividades didático-pedagógicas e a aplicação dos instrumentos avaliativos? Os elos forjados historicamente entre ensino e avaliação têm expressado a indispensável organicidade entre essas duas formas educativas, fertilizando-as simultânea e reciprocamente? Especialmente, os resultados advindos das complexas intervenções avaliativas têm proporcionado benefícios crescentes e sólidos ao conjunto dos alunos das redes públicas de ensino? Ou, ao inverso, tem apresentado e emitido sinais dos muitos problemas e das acentuadas dificuldades recorrentemente denunciadas no que diz respeito as precariedades do sistema educacional brasileiro?

O artigo “Qualidade de Ensino X Avaliação aborda, criticamente, esses temas. O texto, que também integra a edição nº 11 do Jornal Escola Aberta (Ano V, Curitiba, julho de 1988), da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, foi debatido e sistematizado coletivamente, tendo sido elaborado por Grupo de Trabalho composto por representantes do corpo dirigente dessa Secretaria e das escolas da rede municipal de ensino.

Delineiam-se na estrutura do texto, com adequada clareza, os contornos epistemológico – conceituais que fundamentam os diagnósticos e as proposições orientadores do projeto de reformulação curricular, desencadeado no âmbito do sistema de ensino de Curitiba, no transcurso dessa gestão municipal.

O artigo em tela define como contexto demarcatório das suas reflexões os acontecimentos abrangidos pelo período que se estende desde o final da década de setenta até o andamento dos anos oitenta. Não por acaso, uma vez que se trata de etapa histórica emblemática, sob muitos aspectos.

Situam-se nesse momento da vida social brasileira, entre outros fatos, os prenúncios e o desenvolvimento das sucessivas e crescentes rupturas que atingiram e afetaram os alicerces do modelo político e econômico instalado, levando à sua derrocada. Simultânea e contraditoriamente, presencia-se a emergência dos

importantes Movimentos Sociais e mobilizações populares que povoaram e preencheram, com as suas exaustivas reivindicações e barulhentas manifestações, as ruas e o cenário institucional, interferindo, como sujeitos históricos reais nos rumos traçados e percorridos pelo país.

A escola – e não poderia ser de outra maneira – não ficaria imune aos estremecimentos que caracterizam esse conturbado momento político-social. Pressionada, por dentro e por fora, a instituição educativa, abriga e internaliza – mas, também, reage e fomenta – um dilacerante e cumulativo processo de questionamento dos seus fundamentos e dos seus constructos e projetos.

Vamos ao artigo em pauta. De acordo com o texto do mesmo (1988, p.9).

O quadro das tendências pedagógicas que sustentam a prática escolar no Brasil tem sido vivamente criticado, especialmente a partir do final da década passada e início desta. Todos os elementos do processo ensino-aprendizagem foram postos sob análise: os conteúdos e métodos de ensino, as relações de trabalho, as condições salariais, a situação material das escolas, o papel dos especialistas, a relação professor-aluno etc. Mereceu também destaque, nessa reflexão, o problema da avaliação.

De qual avaliação, afinal, se tratava? As análises críticas então formuladas tinham e têm endereço certo: nesse período de acirramentos dos debates e aguçamento das reflexões sobre a natureza e os significados da educação oficial, punha-se em questão os sistemas de avaliação moldados no interior do pensamento “liberal-burguês”.

Esses sistemas, asseverava-se, remetem a atividade avaliativa a funções essencialmente autoritárias e disciplinadoras, as quais se traduzem pela utilização de meios intrinsecamente “coercitivos, repressivos e normatizadores. Não ocasionalmente, geram efeitos que podem repercutir”, mesmo inconscientemente, tanto nos comportamentos dos professores conduzidos com freqüência à ações injustas e arbitrárias, quanto nas atitudes dos alunos, levados reiteradamente ao conformismo e à submissão. Nessas circunstâncias, reavivam-se e se fortalecem os laços entre as formas sociais repressivas e excludentes e as formas educacionais controladoras e discricionárias, em ação que tende a ser de mão dupla e de mútuas conseqüências.

Conforme o texto (1988, p.9). “Isto é, as formas de avaliação, seja do aluno, seja do professor, seja da escola, trazem consigo uma concepção de educação e de mundo que, no caso das pedagogias burguesas, buscam a manutenção da estrutura

da sociedade de classes. Esta avaliação preocupa-se menos com a compreensão do grau de assimilação do conhecimento pelo aluno e mais em instituir regras de “bom” comportamento, aqui entendido como adequação à sociedade vigente”.

Nesse terreno entrecortado para rígidas relações de hierarquia e mando, qual é, ou qual pode vir a ser, a contrapartida, pelo menos como movimento que principie a reflexão crítica na área avaliativa?

Considera o texto (1988, p.9) que:

“Dentro de uma perspectiva crítica, é preciso pensá-la como parte do tripé: conteúdo – forma – avaliação. Neste tripé, adquire caráter determinante o conteúdo, ou seja o conhecimento. Métodos de ensino e avaliação devem decorrer desta determinação harmoniosamente”.

Mas o que significa essa determinação ou precedência do conteúdo nessa composição tripartite? Em primeiro lugar, consiste no reconhecimento da indispensável necessidade de promover o acesso das camadas populares ao saber historicamente acumulado e socialmente significativo como “possibilidade de acesso ao próprio poder dentro dessa sociedade” (1988, p.9).

Não é por acaso que, segundo a compreensão fixada no texto, a retomada e a ampliação das mobilizações populares e da organização da sociedade civil incluem, entre outras importantes demandas, os anseios quanto à expansão da oferta de vagas da escola e, simultaneamente, as exigências de melhor qualidade do ensino.

Nessas circunstâncias, aguça-se a consciência política, sobretudo por parte da parcela social mais combativa e melhor estruturada, “que a escola pode instrumentalizá-la em sua luta contra a dominação cultural que lhe é imposta pelos setores dominantes “ (1988, p.9).

Está em jogo, tal como expõe enunciado firmado como um dos pressupostos desse trabalho, o estreitamento dos laços e o reforçamento da organicidade nas relações entre a escola e a sociedade, como resultado da construção dos modernos sistemas educacionais e a configuração da escola como principal via de apropriação, metódica e sistematicamente, da “cultura letrada”, imanente às contemporâneas sociedades urbano-industriais.

De fato, a apreensão das línguas nacionais em sua compleição erudita, assentadas em seus códigos gramaticais, o domínio da linguagem matemática e do instrumental científico e tecnológico, a posse das categorias filosóficas e dos

conceitos e conteúdos históricos e humanistas, a familiarização com o saber artístico, entre outros símbolos da cultura moderna e contemporânea, representam e expressam, cada vez mais, condição e requisito para a inserção social efetiva e obtenção de passaporte para a cidadania; meios, portanto, indissociáveis, ainda que não isoladamente, das lutas que visam ultrapassar os atuais níveis de precariedade cultural e de exclusão social que caracterizam grandes setores das camadas populares.

De acordo com o texto (1988, p.10).

“O acento que se coloca sobre os conteúdos escolares prende-se ao fato de que sem acesso ao saber científico, universal e histórico, as crianças não poderão se construir como cidadãs capazes de intervir nas decisões políticas deste país, nem lutar por seus interesses pessoais e sociais”.

É sob esse prisma que o coletivo de autores desse artigo retoma e reafirma o papel que compete ao educador, ao qual corresponde a função de se constituir como agente privilegiado do historicamente indispensável processo de instrumentalização, educacional e cultural, dos amplos e crescentes segmentos sociais que hoje ingressam no sistema escolar, galgando os vários níveis de ensino, mormente no seu formato público.

Para os autores (1988, p.10):

A formação do educador no Brasil o levou a portar uma consciência alienada de sua própria inserção social, bem como da função da escola. Preparado para seu trabalho dentro da hegemonia burguesa; vendo a realidade com o véu do liberalismo; acreditando que a igualdade existe; acreditando que os “pobres” existem porque tem que ser assim; acreditando que os “inaptos” o são por vontade própria; acreditando que o seu trabalho é neutro; acreditando que os conteúdos que ensina são “verdadeiros”, este profissional, sem dar-se conta, acaba por reforçar as relações injustas e desiguais da sociedade capitalista no Brasil.

Se assim é, de acordo com a lógica expressa pelo texto, impõem-se ao educador a necessidade de compreensão da sua própria história como condição mesma para a reelaboração das suas concepções educativas a redefinição das suas escolhas ideológicas e a reorientação das suas práticas pedagógicas e ações políticas.

Essa pretendida e almejada redefinição teórico-prática dos educadores, supõe, também, uma explicitação, mais crítica e abrangente, das funções que devem ser desempenhadas pelas instituições escolares como elemento nuclear de

um projeto de construção de um sistema educacional destinado à maioria da população e comprometido com o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

Do assentamento dessa convicção é que há de decorrer uma reflexão mais viva e instigante sobre as raízes e os fundamentos históricos e sociais que dão sustentação ao pensamento e às ações pedagógicas e educacionais.

Ou, em conformidade com o texto (1988, p.10).

...isto é, só se pode pensar a qualidade do ensino, hoje, a partir sua inscrição no âmbito de uma realidade social estruturada em classes, onde a educação pública se destina à maioria da população, filha de trabalhadores, com interesses sociais e específicos aos quais a escola e o educador devem dar uma resposta. Esta resposta reside, principalmente, na capacidade de lidar com os vários conteúdos de ensino, de uma perspectiva objetiva e universal, porém a partir de uma concepção de mundo determinada, visto que a prática escolar não se reveste de um caráter neutro. Assim, o papel do educador torna-se relevante quando compreendido como elemento que, de posse de determinados conhecimentos, de determinada concepção de mundo, veicula posições relativas aos interesses das classes que compõem a estrutura social.

Nesse roteiro lógico, cabe questionar o projeto educativo preso às amarras do constructo liberal-conservador, posto à serviço da hegemonização burguesa, substrato do qual brotam e florescem as concepções e as indicações técnico-metodológicas que ajudam a moldar um solidificado patamar de identificação entre a cultura dominante e a expressão científica da realidade.

Descortina-se, como contra-ponto histórico-educacional, o desenvolvimento no qual a questão da qualidade de ensino seja nuclearizada por uma compreensão concreta da realidade social, de tal modo que a elaboração, a sistematização e a veiculação do saber escolar assumam, contraditoriamente, as feições dos interesses da maioria da população, pondo-se "a serviço do avanço das forças produtivas" e se consumando como mais um ato "da conquista de novas relações sociais, onde o antagonismo não seja o motor dos processos econômicos e políticos".

Nessas circunstâncias, que significados e sentidos devem ser adquiridos e enfatizados pela avaliação escolar? Uma vez associado às ações de superação das formas educativas seletivas e excludentes, caracterizadoras das estruturas de ensino que fomentam e disseminam a hegemonia cultural burguesa, o processo avaliativo pode e deve assumir, primordialmente, a função de orientar a apreensão dos saberes historicamente acumulados e socialmente relevantes, quer no pólo

representado pela realização da aprendizagem pelo aluno, considerada como apropriação ativa e crítica dos conteúdos científicos que integram o ensino, dadas as suas implicações individuais e sociais, quer também no pólo referido “à capacidade de ensino do professor”.

Nos termos do texto (1988, p.10):

As formas avaliativas encontram-se, portanto, subordinadas aos conteúdos de ensino, devendo garantir sua incorporação pelo educando. A isto a avaliação tem que responder: O aluno conseguiu assimilar o conhecimento necessário à sua inserção como cidadão crítico, pensante e ativo? Se não conseguiu, a avaliação deve permitir indicar onde se encontra a dificuldade a ser resolvida. Por essa razão não pode ser utilizada como arma contra o aluno, como instância de punição, como poder disciplinador, como espaço de compra e venda... Ao contrário, deverá cuidar para que toda criança tenha acesso ao saber escolar. Saber que é de seu direito, mas que cotidianamente a escola lhe nega, seja em função de conteúdos esclerosados, de métodos ultrapassados ou de avaliações arbitrárias.

No plano mais específico da atividade avaliativa, a palavra de ordem é, para que a mesma faça, em vista do projeto educacional a ser construído, desenvolvê-la em consonância – como elo, portanto – com as relações entre os conteúdos e os métodos pedagógicos, tendo como alvo “uma qualidade de ensino efetivamente comprometida com os interesses populares”.

Nesse caso (1988, p.10)

Entendendo-se que o acesso a este saber está comprometido de um lado com a metodologia de ensino, podendo-se verificá-lo via avaliação contínua, de outro lado está comprometido com a participação coletiva e organizada de todos os interessados na educação no interior da escola e também fora dela, nos outros organismos da sociedade civil.

Como se pode facilmente depreender, há nos textos uma clara e reiterada preocupação quanto à inserção das ações educacionais propriamente ditas no contexto histórico-social que dá sustentação às mesmas e com o qual contraem vínculos indissolúveis – ainda que de forma mediada e não mecanicamente.

É por isso que no período ora em questão as mudanças que são implementadas na esfera da intervenção pedagógica estão referidas às transformações políticas que então se encontram em andamento. Desse modo, as mudanças educacionais e as reformas de ensino que passam a ser desencadeadas estão associadas e são possibilitadas, por um lado, pela fragilização do “modelo” precedente e pelo enfraquecimento dos grupos econômicos e políticos cujos

interesses estavam ali implicados. Por outro lado, tais modificações resultam, simultânea e contraditoriamente, das formas organizativas impulsionadas pelas mobilizações populares que cresciam e prosperavam em oposição às condições que reprimiam e alijavam amplos setores de população dos processos e dos meios vinculados à condução da vida nacional.

Nas palavras do texto (1988, p.10):

O discurso sobre a urgência da ampliação e criação de canais através dos quais os setores populares pudessem participar da definição das políticas governamentais justificava-se, de um lado, pelo processo de exclusão a que estes haviam sido submetidos no período pós-64. A ditadura militar instalada no país usando a violência, a repressão e institucionalizando a censura à imprensa e à liberdade de opinião, expressão e organização, tentou alijar de todos os processos decisórios os setores populares. Esta história recente tornou-se, então, uma forte sustentação para a proposição de gestões participativas, especialmente nas áreas sociais. De outro lado, este discurso buscava assimilar aqueles setores descontentes em organizações de tipos variados, desde associações, sindicatos, clubes, até partidos e aparelhos de Estado propriamente ditos.

É bem verdade que essa aproximação e o conseqüente reatamento dos vínculos entre os setores mais organizados da sociedade civil como um todo e aqueles definidos pela participação mais direta e efetiva no campo educacional e escolar ocorrem de maneira interminante e, às vezes, de modo difuso e não coordenado. Não se constituía, portanto, em um movimento regular e uniforme.

Do ponto de vista do texto (1988, p.10):

A repressão e o impedimento da organização livre da sociedade civil dificultaram a organização dos profissionais de educação. A reorganização e rearticulação da categoria do Magistério vai ocorrer de modo mais intenso a partir da década de 70. Embora este processo não venha sustentado por uma concepção de mundo e de educação clara e coerente do ponto de vista dos interesses populares, há uma consonância entre este desejo e os movimentos de educadores progressistas no Brasil.

Não obstante, é provável que em pouquíssimos e fugidios momentos da contemporânea história político-institucional do país tenha sido buscado – e, mesmo, alcançado –, tão intensa e significativamente, o estreitamento dos laços de confluência dos anseios e aspirações presentes no campo educacional e escolar e

daqueles advindos, ainda que difusamente, da sociedade, compreendida em sentido mais amplo e inclusivo.

Desenhava-se nessas particularíssimas condições sociais e educacionais, talvez de maneira historicamente ainda pálida e pouco nítida, um projeto que permitiria, uma vez continuado e fortalecido, uma rara conciliação entre a instituição escolar, na sua estrutura, e as aspirações da população brasileira, no seu conjunto.

Os passos seguintes, nessa e dessa história percorrida pelo país, ora reafirmariam esses delineamentos, ora os sufocariam, ainda que não definitivamente.

C) Currículo Básico do Estado do Paraná, aprovado pelo SEED/Pr e editado pela SEED/Pr, particularmente as indicações sobre as atividades avaliativas ali inseridas.

Já quase ao final da década de 80, ainda sob a moldura transitória da chamada “Nova República”, mas tendo ao fundo as controvérsias e as conquistas que acompanharam e resultaram do desencadeamento dos processos constituintes – desembocando na promulgação da Constituição Brasileira, em 5 de outubro de 1988, e da Constituição do Estado do Paraná, em 5 de outubro de 1989 – as mudanças na área educacional atingem novo e decisivo patamar e adquirem corpo institucional mediante a implementação de sucessivas e generalizadas reformas de ensino que se difundem por grande quantidade de sistemas municipais e, também, por diversos Estados da Federação.

O final dos anos 80 representam, também, o início do quase sempre truncado e, às vezes, tumultuado processo legislativo de tramitação dos inúmeros e diferenciados projetos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, preceituada pela Carta Magna e somente concluída em 20 de dezembro de 1986, após prolongadas e exaustivas campanhas em prol da sua aprovação por parte dos setores mais organizados e mobilizadas da sociedade civil, especialmente no âmbito da ação educacional.

Como já mencionado, reiteradamente, atravessava-se contraditório e nevrálgico momento da história nacional, fermentado pela conjugação e certa interação dos movimentos sociais e organismos políticos, que pressionavam e propugnavam por rupturas mais incisivas e transformações mais profundas nas

várias esferas da vida do país, inclusive no campo educativo, em contraposição às múltiplas e ainda prevaletentes forças vinculadas aos interesses dominantes e voltadas à manutenção da ordem dada. Tratava-se, como sabemos, de um importante passo – mas, apenas um – a ser percorrido nesse complexo e pouco linear trajeto de ampliação e solidificação dos direitos e benefícios coletivos. Buscava-se, com muito esforço, vencer e ultrapassar as seqüelas do inóspito e autoritário período recém-vivido, pondo-se em questão e abrindo debate sobre o acanhado e estreito perfil do modelo político-institucional brasileiro herdado do passado restritivo e oligárquico.

Apressadamente, eis algumas pinceladas no contexto que cercou a elaboração e a aprovação do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. Diante desse quadrante histórico social, de ebulição de idéias e motivação de ações.

Diante desse quadrante histórico-social, conflituoso, mas fértil, de ebulição de idéias e motivação de ações, molda-se o projeto de composição de diretrizes curriculares oficiais, com o intuito de subsidiar e orientar o trabalho educativo das escolas integrantes do sistema estadual de educação.

A elaboração e a sistematização dessa proposta curricular reuniu e agrupou uma expressiva plêiade de especialistas do campo pedagógico e das diversas áreas do saber organizado e divulgado pelas instituições de ensino. O recorte e a confecção da proposta como tal devem ser considerados como resultados de um prolongado e denso processo de discussões envolvendo especialistas, os professores e outros representantes da rede estadual de ensino, além de consultores procedentes das instituições de Educação Superior. Coube à equipe pedagógica do Departamento de Ensino de 1º Grau, da SEED – PR, as tarefas fundamentais de delineamento do projeto e de estruturação metodológica do seu desenvolvimento, bem como a coordenação de todo o andamento das atividades então encetadas.

O produto final, no formato de um documento síntese, abrange em seqüência, textos sobre as várias áreas do saber escolar, organizados por professores especialistas nas mesmas, e ordenados internamente de maneira a tematizar e a apresentar, pelo menos, quatro aspectos básicos referidos à área específica: pressupostos teóricos, encaminhamento metodológico, conteúdos e avaliação. Compõe-se, assim, um rico e sugestivo conjunto de indicações didático-

metodológicas, para fins de instrumentalizar e referenciar o exercício docente e a ação escolar.

De certa forma, como já observei em passagem anterior deste trabalho, assiste-se a uma espécie de reedição da política de formulação do Currículo Básico, implementada pela Rede Municipal de Educação de Curitiba, poucos anos antes. Não por acaso, alguns dos especialistas em educação recrutados e absorvidos pelo sistema municipal, na tarefa de condução e desenvolvimento da sua proposta curricular, migram, posteriormente, para o sistema estadual, envolvendo-se, ali, nas ações vinculadas ao desenvolvimento do projeto do Currículo Básico para as escolas da rede do Estado do Paraná.

Contudo não convém olvidar que se tratam de processos específicos, referenciados por circunstâncias próprias e dotados de dinâmica singular.

O propósito que me guia aqui e que orienta o desenvolvimento das considerações que serão efetuadas, na seqüência, à respeito do documento ora referenciado, é o de registro e de análise das proposições e sugestões apresentadas, como parte e momento da ação pedagógica como um todo, sobre a atividade avaliativa como tal. Para tanto, deter-me-ei no exame e no detalhamento dessas proposições avaliativas em algumas das áreas do saber escolar dentre as que estão integralizados no projeto de Currículo Básico para as escolas estaduais.

Embora caracterizados por conteúdos e aspectos teórico metodológicos que são inerentes à natureza do objeto próprio de cada campo científico, conferindo-lhes ineludível especificidade, e, ao mesmo tempo, estando submetidos às perspectivas conceituais dos especialistas que responderam pela sua organização e sistematização pedagógica, na condição de sujeitos, não neutros, que lêem e interpretam ativa e criticamente os seus meios e procedimentos de trabalho; há um fio condutor e articulador dos processos e resultados realizados e alcançados no conjunto das áreas educacionais abrangidas nessa proposta de reformulação curricular.

É óbvio que o produto final obtido em cada campo ou área do saber educativo, como resultado da intervenção dos especialistas, avança ora mais, ora menos, quando são consideradas as questões do âmbito propriamente avaliativo e quando se tem em vista a perspectiva de superação crítica das concepções de índole mais conservadora e de caráter mais restrito, predominantes no cenário escolar brasileiro e paranaense, tanto quanto isso é possível sob as condições

dadas e que determinaram a concreção desse projeto de intervenção educacional, por meio de uma política estatal.

É claro, também, que não convém aspirar ou pretender, em projetos desse tipo, com esse perfil e com essa envergadura, harmonia cabal e completa, quer no seu encaminhamento, quer nos seus resultados. Não há como perder de vista, por um lado, o fato de o mesmo estar assentado no solo minado daquele período histórico-social de rompimentos e transições – limitados, como sabemos – no qual anseios de mudanças e ambigüidades se misturam e, às vezes, se confundem, tanto no seio da chamada sociedade civil, com as suas demandas e mobilizações, como também no interior da estrutura do estado, de onde emanavam as políticas públicas para a educação. Por outro lado, são projetos em cujo empreendimento são agregados e conjugadas ações e esforços de indivíduos e grupos que são e estão constituídos, sob condições historicamente dadas como atores concretos e singulares. Acredito que a combinação das áreas escolhidas e delimitadas para efeito de detalhamento e análise das sugestões no tocante às orientações avaliativas exemplifique e demonstre essa ordem de coisas.

Antes, tomo por referência do texto de introdução do citado documento-síntese, contendo dupla assinatura, a de Cleusa Maria Richter, na qualidade de Diretora do Departamento de Ensino de 1º Grau, da SEED-PR, e a de Carmen Lúcia Gabardo, como Assessora Técnico-Pedagógica da mesma Secretaria de Estado. Esse texto introdutório historia resumidamente, a emergência e a cocatenação desse projeto de reorganização curricular, firmando o seu compromisso com a educação de feição pública e com marcas democráticas.

Nessa introdução, as autoras destacam, entre outros aspectos, a natureza pública e o caráter coletivo do processo que viabilizou a configuração da proposta curricular então sistematizada, sob a coordenação da equipe pedagógica do Departamento de Ensino de 1º Grau, da SEED-PR. Esse trabalho, iniciado em 1987, contou com a participação, também, das equipes de ensino dos Núcleos Regionais, além de educadores ligados às escolas da rede estadual de ensino, de acordo com o registro das autoras.

O seu corpo de proposições abarca desde a etapa da educação pré-escolar até a 8ª série do ensino de primeiro grau (conforme nomenclatura então vigente), podendo ser considerado como consequência pedagógica da implantação, anteriormente, do denominado Ciclo Básico de Alfabetização.

Afirmam as autoras sobre isso (1990, p.13):

O trabalho de reestruturação do Currículo de 1º Grau da Rede Estadual de Ensino teve como ponto de partida a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização que, dentro da proposta de Reorganização da Escola Pública de 1º Grau do Paraná, constituiu-se no primeiro passo.

Como lembra o texto, esse padrão de organização didático-pedagógica caracteriza-se pelo agrupamento das duas séries iniciais, implicando a eliminação da figura da reprovação na passagem de uma para outra, oportunizando a ampliação do tempo de permanência da criança na escola e “o progresso sistemático do aluno no domínio do conhecimento” e impedindo “o retorno ao ponto zero, desrespeitando os ganhos de aprendizagem que a criança alcançou”.

Demarca o texto, em seqüência, que (1990, p.13):

Com a opção de um número significativo de escolas, o Ciclo Básico de Alfabetização foi implantado em 1988... Em 1989 houve a sistematização dos conteúdos do Ciclo Básico de Alfabetização e, através do assessoramento e elaboração de materiais, intensificou-se o trabalho no sentido de garantir a continuidade das questões teórico-metodológicas.

Na lógica construída no texto, a reorganização não só administrativa, mas sobretudo conceitual e pedagógica, introduzida no tratamento das séries iniciais impulsiona e exige a retomada e a reestruturação, em cadeia, das etapas e séries subseqüentes, sob pena e risco de interrupção e fragmentação do trabalho educativo inaugurado com a proposta do Ciclo.

Segundo as autoras (1990, p.13):

O Ciclo Básico da Alfabetização constitui o início da reorganização do ensino de 1º Grau ao propor uma nova concepção de alfabetização. No Ciclo Básico, a alfabetização é o processo de apropriação da língua escrita, o qual deve ser compreendido além do simples domínio do sistema gráfico. Essa concepção de alfabetização assume na escolarização um papel fundamental, pois ao instrumentalizar o aluno para sua inserção na cultura letrada, cria as condições de operação mental capaz de apreensão de conceitos mais elaborados e complexos que vêm resultando do desenvolvimento das formas sociais de produção.

Desse modo, uma ação é geradora da outra. Os passos preliminares são representados pela redefinição da concepção de alfabetização e letramento, compreendida simultaneamente, como recurso educativo e pedagógico e instrumento cultural de inserção social, no contexto demarcado pela crescente complexificação da engrenagem produtiva e pelo andamento das condições

constitutivas da vida humana. Diante das circunstâncias que circundam e sustentam a organização social contemporânea, vinculada pelo avassalador desenvolvimento industrial e tecnológico é invadido pela paisagem urbana, impõe-se, definitivamente, o domínio efetivo da cultura letrada, cujo veículo de sistematização e divulgação, por excelência, é a instituição escolar. É assim que ampliar e estender a oferta de escolaridade, dotando-a de conteúdos e meios mais significativos e consentâneos com a contemporaneidade, converte-se em tarefa indispensável e inadiável.

Reforça o texto (1990, p.13):

“Ao se propor um novo encaminhamento teórico-metodológico, para a aquisição da linguagem escrita, fez-se necessária a reorganização dos demais conteúdos curriculares das outras séries desse grau de ensino”.

É assim que se desencadeia, em ação que conjuga Departamento e Núcleos Regionais, uma seqüência de encontros e debates que se destina a “análise e reestruturação dos conteúdos das áreas do conhecimento”, já sinalizando o projeto oficial de reformulação curricular, no âmbito do Estado.

De acordo com a cronologia gravada pelas autoras do texto (1990, p.13):

O resultado desses encontros e discussões foi a sistematização em versão preliminar, publicada em novembro de 1989, a qual, na semana pedagógica de fevereiro de 1990, foi rediscutida pelo conjunto dos professores da rede estadual de ensino. As sugestões enviadas subsidiaram a equipe de ensino do DEPG para a sistematização, em relação final, da proposta curricular oficial, de Pré a 8ª série, para o Estado do Paraná.

Em conclusão, o texto invoca a indispensável participação, coletiva e engajada, dos profissionais da área educacional como condição mesma para a efetiva realização da proposta em questão. Posiciona-se, também, justa e adequadamente, quanto a necessidade de implementação de real política administrativa “que possibilite as condições materiais concretas tais como: condições salariais dignas, assessoramento a 100% dos profissionais vigendo sua qualificação docente, quadro completo de pessoal, biblioteca escolares com acervo atualizado, materiais didáticos, ect.” (1990, p.14)

Reconhece-se e reivindica-se, com acerto, que os patamares da vida material e da produção intelectual e pedagógica, ainda que não linearmente e por automatismo, são interdependentes; ambos requerendo o acionamento de políticas e medidas que assegurem melhorias para o conjunto do professorado e que possam

ser revertidas em intervenções educacionais que beneficiem, por mediação, a totalidade da população infanto-juvenil, mas se estendendo também aos contingentes da população adulta.

As aspirações e os propósitos desse importante e ambicioso projeto de política pública para a educação estão estampados em formulação apresentada na finalização do texto (1990, p.14):

O Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, expressa o grau de consciência político-pedagógica atingida pelos educadores paranaenses. As preocupações com a democratização da educação, tanto no que se refere ao atendimento a todas as crianças em idade escolar, quanto à produção de um ensino de boa qualidade, explicitando-se nesta sistematização.

Em continuidade, passo a caracterizar, a título de exemplo da demonstração, algumas das múltiplas sugestões apresentadas para efeito de orientação da ação avaliativa no âmbito das áreas de conteúdo que compõem o presente documento. Tais sugestões estão sistematizadas em um tópico específico da estrutura temática por meio da qual os especialistas de cada área expõem e explicitam as concepções, os procedimentos técnico-metodológicos e rol de conteúdos específicos, adotados e delimitados em sua esfera do saber educativo.

Assim é que no caso da educação Pré-escolar (1990, p.33) afirma-se, como premissa, que o processo educacional, em face da qual a “pré-escola é um momento”, detém a função primordial de veicular o saber historicamente necessário e relevante como condição para assegurar aos alunos uma inserção social mais efetiva e que lhe reserve papel de sujeito.

A avaliação propriamente dita deve apresentar natureza diagnóstica,

...ou seja, ter como objetivo identificar as dificuldades dos alunos para que o professor possa rever sua metodologia e intervir no processo ensino-aprendizagem. Assim, não se fixará somente nos critérios de aquisição do conhecimento pelo aluno, mas também possibilitará ao professor avaliar o seu próprio desempenho, sua proposta pedagógica, o que espera dos alunos e o que considera essencial em cada área do conhecimento. (p.33, 1990).

Conforme o texto, o real exercício dessa visão avaliativa supõe a sua integração a um projeto pedagógico o qual é indispensável para o estabelecimento de ensino e exigência para fins de atendimento “às necessidades da sociedade contemporânea”, a ser compreendida à luz da sua historicidade. A avaliação assume

aqui o claro sentido de meio orientador do acesso ao conteúdo e, portanto, como requisito de compreensão da realidade historicamente determinada. Dessa maneira, conteúdo e avaliação são inseparáveis, sob a precedência do primeiro, ao qual compete referenciar e demarcar o procedimento avaliativo a ser acionado.

Quanto aos registros avaliativos, sugere-se o emprego dos “relatórios periódicos”, a partir de “roteiros” ajustados aos conteúdos desenvolvidos com os discentes e que sintetizem os “registros diários” efetuados pelos docentes, além da coleta de “trabalhos demonstrativos dos avanços dos alunos”.

Firma-se, ao final, a convicção de que, na etapa de educação pré-escolar, a atividade avaliativa não se destine à retenção e não adote recursos seletivos para fins – de resto, equivocados e improváveis – de composição de turmas homogêneas.

De acordo com o texto (1990, p.33):

Uma sociedade que distribui de forma desigual o conhecimento produzirá indivíduos com graus desiguais de apreensão do conhecimento. Assim, organizar uma sala homogênea, é igualizar formalmente, ignorando que a sociedade continua incidindo sobre o indivíduo no sentido da produção dessa desigualdade.

No campo da alfabetização (1990, p.46), tratado de forma específica no documento aqui examinado, afirma-se, por um lado, a necessidade que este nodal e substantivo momento da construção da aprendizagem deve estar assentado em uma compreensão mais abrangente e significativa do processo de domínio da linguagem escrita, requerendo “um redimensionamento da forma de avaliar”. Nega-se, por outro lado, a perspectiva limitadora e selecionadora que impregna o formato tradicional de avaliação, regido por critérios que,

...partem de padrões de desempenho previamente estabelecidos pelos métodos, isto é, pelo domínio do sistema gráfico... Classificam-se, então os alunos, de acordo com padrões rígidos de ortografia, pois é esta a forma como a linguagem é trabalhada” (1990, p.46).

Reafirmam-se aqui os preceitos, disseminados no conjunto dos textos que integram o documento curricular, segundo os quais cabe à avaliação cumprir funções diagnósticas, aprendendo, simultaneamente, as práticas e os resultados educativos de discentes e docentes, denegando o seu papel puramente classificatório.

Oriundos de contextos vivenciais diferenciados, no tocante à apropriação da escrita e ao conjunto da experiência sócio-cultural, as crianças não são e, efetivamente, não podem ser portadoras de concepções e hábitos homogêneos de exercício e domínio da linguagem. É esse o ponto de partida concreto para a atividade ensino e aprendizagem a ser considerado nas situações de acompanhamento e avaliação.

Além disso, a ação avaliativa, referido ao aluno, requer e supõe um estreito e orgânico vínculo com o conteúdo trabalhado. Alunos reais e conteúdos concretos determinam, nessa perspectiva, o ato avaliativo.

Na conclusão do texto (1990, p.46):

“Nesse sentido, o professor deverá fazer uma avaliação cumulativa, desde a compreensão da escrita em sua função social, o domínio progressivo do sistema gráfico e a estruturação do texto”.

Na área da Língua Portuguesa (1990, p.58), parte-se do pressuposto de que:

“No momento em que se concebe a linguagem como uma construção histórica, produto da interação entre os homens, é preciso que se altere não só os critérios, mas também os instrumentos de avaliação dessa linguagem”.

Assim, adotada uma “perspectiva interacionista da língua”, a compreensão do “sujeito lingüista” exigirá abordagem avaliativa mais reflexiva e abrangente, que ultrapasse a “medida estatística” e o seu caráter de “instrumento burocrático da escola”. Nessa mudança de rumos, cabe à avaliação a tarefa de perscrutar o trajeto educativo do aluno no processo de aprendizagem, isto é desvendar o “caminho que o aluno está fazendo para se apropriar, efetivamente, das atividades verbais – a fala, a leitura e a escrita” (1990, p.58).

Decorrentemente, há duas questões fundamentais associadas a ação avaliativa nesta área, segundo a ótica do texto. A saber: a produção (oral e escrita) de cada aluno é o referencial para a avaliação do mesmo e, simultaneamente, é preciso referir essa produção ao atingimento de metas determinadas e à concretização de conteúdos mínimos. Portanto, a ação avaliativa debruça-se sobre a produção do aluno como tal, dando conta dos seus avanços, e, para tanto, orienta-se por critérios de qualidade, recusando o padrão reducionista, freqüente nessa área, que justapõe produção lingüística e “acertos” ou “erros” “ortográficos e sintáticos.”

Para o texto (1990, p.58): “Desse modo, para avaliar, o professor precisa colecionar os textos do aluno, desde o início do ano, e compará-los longitudinalmente, com base em alguns critérios”.

O texto relaciona e põe em destaque alguns dos critérios que poderão ser utilizados no sentido de vincular os conteúdos fundamentais da área com a formulação da atividade avaliativa. Por exemplo, os “problemas de oração” são referidos “ao domínio da norma padrão, ou seja, da língua escrita oficial” (envolvendo concordância verbal e nominal, regência e flexão verbais e nominais, domínio gráfico, etc.). Por sua vez, os “problemas de coesão textual” estão referidos “ao domínio da estrutura do texto, tanto no aspecto temático (unidade temática) quanto à articulação entre as frases, as constitutivas do texto (introdução desenvolvimento e conclusão).” Sobre os “problemas de argumentação”, considera o texto que estão referidos “à clareza, à coerência e consistência argumentativa” da produção realizada pelo aluno, etc.

Recomenda-se que a aplicação desses critérios estenda-se por todo o período abrangido pelo ensino de 1º grau (conforme nomenclatura que então vigorava), desenvolvendo-os, porém, gradativamente. Por exemplo, inicialmente, devem prevalecer “a fluência da criança para escrever” e “a unidade de significado do texto da criança”, e progressivamente serão observados os aspectos ligados “à apresentação formal” e os necessários a “coerência”, “unidade temática”, “seqüenciação”, “coesão”, etc.

Sobre o uso dos critérios, ainda, sentencia o texto (1990, p.59):

E isto não se avalia através de ‘medidas’. O professor, como falante nativo da língua, pode decidir intuitivamente se uma passagem escrita do seu aluno é um texto significativo ou um amontoado de sentenças desconexas, como as apresentadas nas tradicionais cartilhas.

A ortografia, sugere-se, deve ser também objeto de tratamento gradual e adequado ao nível de produção da criança, evitando-se tanto a intervenção precocemente formalista e obsessiva, quanto o ‘anarquismo’ e o ‘vale tudo’. Os alunos exercerão papel ativo, de maneira a “consertar ‘seus’ erros” e, depois, “através da consulta ao dicionário”, valorizando a “pesquisa” e não convertendo o “erro” em “motivo de desvalorização da produção escrita do aluno”.

No que diz respeito à leitura, “a atitude do professor perante a avaliação deve ser também diferente”. (p.59, 1990). Não são suficientes, segundo o texto, por um

lado “a fluência”, “a entonação”, “a postura” e, de outro apenas o “entendimento do texto” pela criança.

A avaliação de aprender os aspectos que denotem reflexão e compreensão mais significativas e abrangentes, por parte do discente. Ou, de acordo com o texto (p.59, 1990): “É preciso valorizar também a reflexão que o aluno faz a partir do texto lido. E, para uma avaliação eficaz, não basta simular a “medida” de compreensão através de um questionário sobre o texto.” O docente pode propor atividades e debates que tomem textos informativos e literários como ponto de partida e referência para as verificações de natureza avaliativa.

Desse modo, demarca-se que (1990, p.59):

“A partir dessas atividades, estabelecem parâmetros mais amplos para avaliar a compreensão de um texto lido, superando assim os exercícios de “marcas X” em alternativas mal formuladas tais como aparecem nos livros didáticos.”

Subsidiar a formação de leitores, estimulando o acesso aos livros, combinando quantidade e qualidade, mas, sobretudo, suscitando o compartilhamento das experiências efetivadas e alcançadas entre os alunos e incluindo o próprio docente, eis um dos alvos fundamentais desse processo que é regido pela simultaneidade e pela reciprocidade dos fazeres: ler e interpretar os livros e o mundo.

No tocante à dificultosa questão gramatical, o texto ora em exame pondera (p.59, 1990):

Quanto à gramática, tendo sido considerado anteriormente que esta não deve ser banida da escola, mas repensada e redirecionada, também a avaliação deste aspecto deve mudar de rota. Se o texto do aluno se constitui no cerne da avaliação, não se justifica mais a avaliação fragmentada de conteúdos gramaticais.

É preciso ressaltar, em qualquer dos casos e nos diversos conteúdos referenciados, a indispensabilidade de se levar em consideração o “aspecto gradativo pelo qual o aluno domina o conteúdo da língua”, não “apenas na leitura e na escrita, mas também a oralidade deve ser avaliada progressivamente” (p.59, 1990).

Em conclusão, cabe retomar e reafirmar a natureza e o sentido de dupla-mão que está e deve estar constituído em um processo avaliativo que se pretenda mais reflexivo e que se realize como recurso auxiliar de aperfeiçoamento dos conteúdos e do exercício do trabalho pedagógico. Além de se voltar ao acompanhamento das

atividades desenvolvidas pelos alunos, a esfera avaliativa pode ser tratada como dimensão privilegiada de compreensão e crítica dos objetivos e meios empregados pelos próprios organizadores e condutores do trabalho escolar, os docentes, em particular, e os demais envolvidos nessa tarefa inestimável de preparar gerações.

Para o texto (1990, p.59 e 60):

Importante para o professor é não perder de vista a função diagnóstica da avaliação, ou seja, ela deve ser usada com o subsídio para revisão do processo ensino-aprendizagem, como instrumento de diagnóstico do próprio trabalho... A avaliação é uma atividade ampla e complexa. É importante que, ao exercê-la, o professor tenha sempre em vista mais do que um instrumento de dar nota: o domínio gradativo das atividades verbais por parte dos seus alunos.

Na área do ensino da Matemática, firma-se, como ponto de partida, para fins de tratamento da questão da avaliação, o seguinte postulado (1990, p.77):

A avaliação deve ser coerente com o enfoque dado aos princípios básicos da disciplina. Se encarmos a Matemática sob um ponto de vista dinâmico, que leva em conta os percalços do seu desenvolvimento, então teremos que adotar, diante da avaliação, uma postura que considere os caminhos percorridos pelo aluno, as suas tentativas de solucionar os problemas que lhe são propostos e, a partir do diagnóstico de suas deficiências, procurar ampliar a sua visão, o seu saber sobre o conteúdo em estudo.

Preconiza-se, nessa área do saber escolar, que as atividades que envolvam conteúdos, como por exemplo, conceitos e algoritmos, possibilitem, em simultaneidade, “o questionamento e o alargamento de idéias” e “a fixação e a automação dos elementos já dominados”. Nesta formulação fica subtendido o princípio da não incompatibilidade entre conteúdo e forma; ou, se preferirmos, há o reconhecimento quanto à necessidade de submeter os conteúdos a um tratamento de sentido mais reflexivo e compreensivo, seguido e acompanhado pelo exercício da retenção e do automatismo. No entanto, se há complementaridade entre um e outro lado, a clara precedência é do primeiro, isto é, do conteúdo de reflexão em face da pura exercitação da memória. No texto, ao se caracterizar, na forma de um exemplo, uma operação de subtração, pondera-se que “questões como essa não podem ser apresentadas sem o conhecimento do nome dos termos. Porém, saber o que é minuendo e o que é o subtraendo, ou seja, o nome dos termos, não é o conteúdo essencial. Interessa, isso sim, compreender o que acontece com a subtração neste caso” (1990, p.77):

O texto é mais incisivo, ainda, ao não acatar e não endossar situações em prevaleçam “cobranças” ou gerem a “reprovação” dos “alunos que não saber acatar alguns nomes ou reconhecer algumas propriedades formais” (1990, p.77).

Desse modo, o texto pretende indicar a sua recusa quanto à manutenção dos padrões que compõem e orientam a chamada avaliação tradicional, incluindo essa forte e enraizada tendência observada também no campo do ensino da Matemática, caracterizada pela inversão entre fins e meios e, por conseguinte, entre o núcleo fundamental e os aspectos secundário, entre os elementos essenciais e os recursos acessórios e auxiliares; ou seja, nessa relação perde-se de vista a natureza do que é determinante e a condição do que é determinado.

Feita a ressalva de que a “sistemática de avaliação” ora apresentada guarda caráter mais geral e apenas indicativo, uma vez que deve passar ainda pelo crivo e pela reelaboração dos docentes, na qualidade de sujeitos e agentes do processo educativo realizado nas instituições escolares e, em especial, na esfera decisiva da sala de aula, segue-se a apresentação das idéias norteadoras da ação avaliativa, segundo os autores deste texto, a saber: (1990, p.77):

1. A avaliação, de perfil diagnóstico, deve contemplar não só “o resultado”, mas, também, “o processo de construção do conhecimento”.
2. Os erros devem ser tratados pedagogicamente, isto é, para além do mero registro da sua ocorrência, trabalhando os “caminhos trilhados pelos alunos” e explorando as possibilidades ali sugeridas.
3. A avaliação deve ser processual, ampliando as possibilidades de expressão e reflexão do aluno, a avaliação não pode ser restrita a provas pontuais.
4. A apropriação dos conteúdos fundamentais da área de conhecimento é essencial e representa o critério avaliativo decisivo.

Na esfera do ensino da história, adota-se desde logo, a perspectiva da avaliação diagnósticas e não classificatória.

Conforme, as autoras do texto redigida para esta área do saber educativo (1990, p.92):

Ao elaborarmos uma proposta de avaliação, tomamos como princípio que a avaliação é um julgamento de valor que conduz a uma tomada de decisão. Neste sentido a avaliação terá função diagnóstica e não classificatória e será feita a partir de critérios.

A categoria de critério, mencionada na citação acima, referencia-se em Wachowicz, - apresentada em artigo do Jornal Escola Aberta, objeto de exame no corpo deste trabalho de pesquisa – segundo a qual, ‘os critérios para a avaliação são decorrentes da forma pela qual o ser humano apreende a realidade e de como age sobre ela. A apreensão da realidade, entretanto, não se realiza de forma direta, mas mediatizada por um conjunto de símbolos e de outras significações, pelas quais a realidade é codificada pela inteligência humana...’

Firmadas tais premissas, sugerem as autoras do presente texto que cabe ao conteúdo a função de critério avaliativo e, portanto, de elo mediador entre o sujeito e a realidade, quer no processo de aprendizagem, quer no acompanhamento do mesmo. Conteúdo nos termos do texto, demarcado por sua “relevância” na apreensão da “prática social” e que expresse possibilidades de reflexão e compreensão da realidade social contemporânea, para o aluno, instigando-o na “reelaboração da sua visão de mundo” (1990, p.92).

A avaliação, voltada aos conteúdos essenciais à aprendizagem, supõe e requer, entre outros aspectos, a explicitação das condições “para que o aluno avance no caminho da aquisição do conhecimento”, a ação docente “na definição dos conteúdos básicos”, “a democratização da relação professor/aluno”, “o processo de construção do conhecimento pelo aluno”, “uma nova concepção de história” e, ainda, “a definição de estratégias de ensino”. (1990, p.92).

A concepção de história, “renovada”, tomada no texto, alude a uma ciência cujo objeto é “o estudo das sociedades no tempo”. Conforme as autoras, nesse caso, “as relações do homem com a natureza e com os outros homens necessitam ser apreendidas na sua historicidade, no seu vir a ser próprio em determinado tempo e espaço” (1990, p.92).

O sentido e a orientação que devem ser extraídos, do ponto de vista da atividade avaliativa, dessa acepção e dos seus desdobramentos educativos, correspondem à demarcação da insuficiência da avaliação adstrita aos automatismos e referida à exacerbação, da “memória”, e que se contenta com os fatos e os feitos eleitos como símbolos de comemoração e como eventos solenes; antes, o que deve ser privilegiado por sua relevância pedagógica e avaliativa é o processo concreto de elaboração e de reelaboração da realidade histórica, pelo aluno.

Assinaladas essas questões fundamentais para a compreensão e o encaminhamento das atividades de aprendizagem e da avaliação no campo do ensino da história, o texto enuncia e tematiza os conteúdos e critérios orientadores dessas atividades e, por isso mesmo, de indispensável apropriação pelos alunos, quais sejam: (1990, p.92).

A compreensão quanto às diferentes formas e relações de trabalho, originando os diferentes grupos e sociedades; na compreensão quanto às diferentes manifestações dos imaginários e formas de organização social, implicando unidade e diversidade das mesmas.

Cabe observar que esse conjunto de compreensões essenciais ao reconhecimento crítico da historicidade humana desenvolver-se-á ao longo do período educativo, gradativamente, abrangendo desde a etapa da educação pré-escolar até à 8ª série, do então denominado Ensino de 1º Grau.

As categorias de unidade e diversidade sociais, intrinsecamente vinculadas aos conteúdos relacionados, (1990, p.92): mediatização a apropriação crítica dos movimentos e relações constitutivos do processo histórico, a saber nas transformações (diferenças e semelhanças, mudanças e permanências entre os diferentes grupos e sociedades, etc.); as relações (do homem com a natureza e entre os homens, sob condições determinadas, etc.).

O adequado entendimento dessas categorias mencionadas, supõe por sua vez, a consideração das “suas dimensões espaciais e temporais”, isto é (1990, p.92): aqui / hoje; hoje / em outro lugar; aqui / ontem (1990, p.92 e 93).

Na ótica do texto, “a construção da noção de tempo pelo aluno” deve remeter à dupla preocupação e aos subseqüentes cuidados daí derivados: primeira, “se o aluno está conseguindo descentrar a percepção de tempo de seu próprio tempo biológico para os tempos sociais” e “se o aluno está conseguindo estender a percepção do tempo em si mesmo para dimensões temporais cada vez mais amplas” (de outros grupos e sociedades). (1990, p.93).

Em conclusão, o texto faz referência às circunstâncias que demarcam o processo de inserção na instituição escolar de um aluno que, por ser real e concreto, é portador e agente de “vivências temporais – biológicas e sociais, que são expressões de temporalidade de sua própria cultura. Ao avaliarmos é importante levarmos em consideração estas experiências culturais, explicitá-las, sistematizá-las,

procurando levar o aluno à construção da temporalidade e à compreensão de que a própria temporalidade é uma construção histórica” (1990, p. 93).

No texto que sistematiza e apresenta as sugestões para o ensino da Geografia, define-se, inicialmente, a necessidade de configuração de estreito e claro vínculo entre a concepção educacional e a proposta pedagógica adotadas por esta área e as orientações elaboradas para o tratamento da questão da avaliação. Explicita-se, previamente, que a educação estará sendo abordada “como instrumento da transformação da prática social”, provendo coerentemente a “relação conteúdo/método” e possibilitando ao aluno a apropriação dos conhecimentos fundamentais para o alargamento e o enriquecimento da sua perspectiva de vida e para dotá-lo de condições que lhe instrumentalize para a reflexão crítica sobre a realidade social.

De acordo com a idéia formulada no texto (1990, p.120):

A prática da avaliação numa pedagogia preocupada com a transformação social, por sua vez, deve estar vinculada à superação do autoritarismo que reforça a heteronomia na criança, e comprometida com os princípios que desenvolvam sua autonomia. Avaliação educacional, assim posta, terá que ser democrática e manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação e não como um mecanismo meramente classificatório.

Referida a essa visão diagnóstica, a avaliação será compreendida como momento de reflexão, “uma parada”, para que se possa retomar e reorientar a prática educativa em andamento, em condições pedagógicas mais adequadas. Absorve-se, nesta proposição de “parada reflexiva”, não apenas a análise daquilo que se passa no interior da sala de aula. Pretende-se estimular, para além disso, o questionamento dos vários agentes e meios (currículo, escola, por exemplo) comprometidos com o projeto pedagógico delineado pela instituição de ensino.

Demarca-se, por um lado, o caráter próprio da avaliação: de meio e recurso para a diagnose e orientação do processo educativo realizado pelo aluno e para a “correção” do seu rumo, quando necessário. Por outro lado, é indispensável que a atividade avaliativa incida sobre os conteúdos básicos e fundamentais, tarefa que supõe e exige, entre outros aspectos, “a participação efetiva dos professores na definição dos conteúdos básicos, a relação professor/aluno, o processo de construção do conhecimento e a concepção científica de Geografia” (1990, p.120).

Conforme os autores do texto, esta proposta pedagógica fundamenta-se em “uma concepção científica em que o espaço geográfico é tido como socialmente produzido”, entendido, portanto, como “um espaço real, concreto, produzido e organizado por homens igualmente reais e concretos” (1990, p.120). Nesta concepção, estão subsumidas as relações que historicamente os homens travam entre si e com a natureza e a perspectiva de se ultrapassar o enfoque meramente descritivo e adstrito à catalogação dos “elementos visíveis da paisagem” geográfica e humana.

Tem-se em vista, por conseguinte, uma ação educacional referenciada pela categoria de totalidade e na qual professores e alunos cumprem a função de sujeitos efetivos, agindo e transformando a realidade histórica e, neste processo, construindo a si próprios.

Esta pedagogia assim proposta desenvolver-se-á gradativamente, tendo como objeto e alvo a instrumentalização crescente do aluno, sustentada nos conteúdos fundamentais da área e articulada por uma apreensão histórica e crítica da realidade humana.

A estruturação e o encaminhamento das proposições avaliativas abrangem “dois grandes eixos” (1990, p.120 e 121): “as transformações que se processam no espaço através do trabalho” (relação entre os homens e com a natureza) “a maneira como os homens organizam e produzem o espaço” (condições de mudança no tempo).

Assim, fundadas nesses eixos básicos, a avaliação desdobrar-se-á nos seguintes “instrumentos” (1990, p.121).

- a) “descrição, representação, localização e análise dos espaços e seus elementos” (tratados à luz de questões que estimulem à sua compreensão e historicização);
- b) “o trabalho humano no processo de produção/organização do espaço” (submetido à questionamentos quanto à sua produção, modificações e transformações);
- c) “noções de orientação e representação espaciais” (referidas à uma abordagem relacional e contextualizadora);
- d) “diferentes espaços e diferentes grupos humanos” (sob uma perspectiva concreta de homem, trabalho, sociedade e história).

Por fim, nessa ótica elaborada e firmada pelos autores da presente proposta, são recusados criticamente, os preceitos e os rituais reiterados e enquistados na e pela visão tradicional e conservadora de ciência e avaliação: “enumeração de lugares”, “memorização gratuita de nomes e dados”, “descrição de fatos” sem vínculos com a realidade do aluno”, representações sem vínculo com os conteúdos.

No ensino das ciências, os autores da proposta pedagógica aqui apresentada fixam dois pressupostos básicos: (1990, p.142). a) “a concepção de ensino e de escola “adotada e b) “a concepção de ciência “norteadora da proposta em questão.

Esse é, para os autores, o ponto de partida “para compreender a avaliação como diagnose do processo de trabalho...” e, também,...”para a compreensão mais ampla da realidade social que inclui as relações homem – homem e homem – natureza.” (1990, p.142).

Em uma visão comparativa, os autores contrapõem as características da vertente tradicional de avaliação às determinações procedentes de uma perspectiva processual e fundamentada nos conteúdos essenciais da área de conhecimento. Assim é que a primeira administra os conteúdos de maneira “isolada” e os conceitos são transmitidos como “prontos e acabados”. Por isso a avaliação “cobra conceitos já determinados”...”sem contextualizá-los”, os quais são objetos de “memorização”, competindo ao aluno “a devolução mecânica do que lhe foi ensinado” (1990, p.142).

Já na perspectiva interacionista, abraçada pelos autores, o conteúdo, com “caráter processual”, será relacionado à “sua realidade dinâmica” (1990, p.142).

De acordo com a formulação do texto (1990, p.142):

Portanto, a avaliação se caracteriza como um processo que objetiva explicitar o grau de compreensão da realidade, emergente na construção do conceito. Isto se dará através de confronto de textos, trabalhos em grupo, produção de textos, a partir de determinados conceitos, elaboração de quadro – mural, experimentações, etc.

Pretende-se, com isso, estimular o aluno no sentido de uma apreensão mais crítica e abrangente da realidade. Para tanto é preciso que a avaliação seja “contínua” e referenciada pelos conteúdos “básicos e essenciais”, consideradas “as relações e mediações Homem – Homem e Homem – Natureza”. (1990, p.142).

Sob essas marcas fundamentais, desenvolver-se-á o “trabalho pedagógico”, orientado e voltado à interação entre “o conhecimento do aluno” e “o conhecimento histórico, produzido pela humanidade” (1990, p.142).

Como síntese final, em remissão ao trabalho educativo e escolar, definirão os autores que (1990, p.142):

“Através da interação: professor – aluno, aluno – professor, aluno – aluno, se dará a apropriação dos conceitos. O professor interage, participa do processo e direciona-o, a partir da reflexão e incorporação da Ciência da História.”

IX - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível assinalar e demarcar, ao longo das páginas que compuseram os capítulos precedentes, no processo estabelecido e desenrolado na etapa histórica vivida no passado ainda recente e não de todo sepulto – processo simbolizado, principalmente, pelos acontecimentos que tem lugar na década de 80, e que foi recortado e considerado para fins de registro e exame como objeto e escopo deste trabalho de investigação acadêmica -, os constructos da chamada avaliação escolar ‘tradicional’, nas suas variadas extrações e versões, mais ou menos antigas, sob certos ângulos e em alguns dos seus fundamentos, foram atingidos e abalados.

Esses padrões avaliativos, embora puídos pelo tempo e, mesmo, obsoletos nos seus desígnios elitistas, conservam e sustentam a sua hegemonia educativa até o presente. Não obstante, revelam, a sua estreiteza e as suas fragilidades, no processo, aqui referido, quando criticado, diante de uma saraivada de questionamentos e em face do volume e da profusão dos debates acerca dos múltiplos e cronicamente enraizados problemas da educação nacional e no tocante às renitentes e duradouras dificuldades que cercam e constroem o desenvolvimento da tarefa educativa no país, tanto no âmbito ampliado dos sistemas de ensino, quanto no plano mais circunscrito das unidades escolares.

Como intentamos retratar, no corpo deste trabalho investigativo, pode-se dizer que o processo em questão assentou-se e moveu-se sob condições de espaço e tempo propícios e favoráveis ao irrompimento de alterações e mudanças nas formas de organização e no interior das relações constitutivas da sociedade dada, fornecendo subsídios e servindo de impulso ao delineamento e a definição de projetos sociais e de políticas públicas visando a implementação de melhorias na oferta dos bens e serviços estatais e a obtenção de benefícios coletivos mais efetivos e com maior alcance populacional; tudo isso, de certa forma, culminando na conjugação das expectativas e das pressões por reformas voltadas ao aperfeiçoamento do aparato político-institucional vigente, inclusos aí os meios e os procedimentos mirados nas reformulações das diretrizes educacionais e na busca de novas e mais vitais significações para os conteúdos do ensino e maior eficácia em dinamicidade para as metodologias escolares.

Nesse processo todo, que atravessa os anos 80, o enquadramento ditatorial imposto à sociedade brasileira, e que reinou por muito tempo de modo quase

absoluto, mostra-se cada vez mais estremeado e esvaziado. Os traçados políticos percorridos pela nação já são mais tortuosos e pouco conformistas; os antagonismos sociais adquirem maior visibilidade e razoável nitidez. Institucionalmente, deixa de vigorar a lei do silêncio e são revogados ou recusados os decretos que apartam, condenam ou exilam os discordantes e os opositores ao regime. A palavra oficial não é mais onisciente e os seus pregadores não arrogam mais para si a suposta condição de infalíveis; o controle direto e a censura aos meios de comunicação e à imprensa são suspensos ou atenuados, bem como são combatidas e repelidas as restrições interpostas à livre manifestação do pensamento, das artes, da produção cultural e científica e a outras formas de veiculação do conteúdo divergente e contrário aos cânones do modelo autoritário dominante. Ideologicamente, os arrogantes defensores da “causa” do “pensamento único”, uma vez argüidos e contestados, perdem terreno e imponência; nesse ínterim, alastrando-se as discussões sobre o “projeto de nação” e fortalecendo-se as reivindicações por “cidadania plena”, põem-se dúvidas sobre as vantagens e a eficiência do “modelo” de modernização conservadora e questionam-se os condicionantes, remotos e recentes, da dependência, da subordinação e do atraso que têm caracterizado e, ao mesmo tempo, estigmatizado o país.

Há novos atores em cena, outras vozes, diversas mobilizações, diferentes grupamentos políticos e ideológicos, múltiplos pólos de resistência cultural... Não era e não é pouca coisa, como ponto de partida e pressuposto de mudança e, quiçá, de transformação.

Nessa instigante passagem da história recém-findas – e de memória quase que esmaecida, frise-se -, na qual e da qual ressurgem revigoradas a reflexão e a crítica sobre a incompleta e inconclusa questão educacional e pedagógica como parte importante no e do desenvolvimento do país, põe-se em causa também a avaliação escolar como tal, quanto aos seus objetivos e quanto aos seus métodos.

Nesse peculiar contexto – social, econômico, político, cultural e educativo -, de transição e de transgressão, os vetustos e anacrônicos paradigmas da avaliação escolar e as suas inseparáveis e empoeiradas cartilhas – ainda quando trajando modernas, reluzentes e sofisticadas vestimentas – são enfim submetidos a exame e, em muitas situações, são reprovados.

No desenvolvimento do corpo deste trabalho de investigação e, especificamente, no decurso do detalhamento e da análise dos processos e dos

documentos que foram delimitados e abordados como elementos referenciais para a elaboração do mesmo, foram identificados, recolhidos e sublinhados os inúmeros, reiterados e, quase sempre, contundentes questionamentos sobre a temática avaliativa, mormente, quando e onde esta temática constituía-se e apresentava-se contornada e perpassada por critérios de extração mais autoritária, com formato mais restritivo e voltada para fins mais conservadores.

Nessas situações, é possível afirmar que, ao menos tendencialmente, a ação avaliativa integra-se e destina-se à aplicações e usos com sentido classificatório e categorizante, pondo-se, por vezes, como causa e consequência, no interior de um movimento circular, embora imperfeito, das condições que alimentam e reforçam a estrutura escolar seletiva e a ordem social discriminatória.

Convém ponderar a respeito, como já o fizemos antes, que essa forma de ação não se dá e não ocorre, necessariamente, por meios diretos ou por puro automatismo, pressupondo e conjugando-se com outras mediações, passando a ter assim, muito provavelmente, um determinado peso e certos efeitos quanto à configuração dos organismos educativos e sociais com perfil mais estratificado e, no extremo, mais geradores de segregação e exclusão. Ou seja, apenas para enfatizar, o dado de que a atividade avaliativa incida e interfira na dinâmica estabelecida e sobre os resultados alcançados no campo educacional e na vida cultural e social por vias difusas e indiretas não deve nos remeter à conclusão de que os seus produtos e os seus desdobramentos sejam inócuos ou nulos.

Ao contrário, no patamar, contemporaneamente conquistado, de uma sociedade complexamente organizada, à qual se, associa, real e concretamente, a esfera da educação, sobretudo no seu plano institucionalizado, acentuam-se os laços de interdependência e inter-relação entre as mesmas de tal modo que a existência de uma passa a requerer a presença da outra. Isto é, nesse estágio de desenvolvimento social, não há um pólo sem o outro, uma vez que o soerguimento e a sobrevivência de um exigem intrínseca e inevitavelmente, a construção e a solidificação do outro, quer nas suas manifestações propriamente positivas, quer nos seus atributos e nos seus aspectos mais negativos - e que portanto, não se coloquem a serviço da formação de sujeitos e não se orientem para a emancipação humana.

É assim que, percebida e considerada por seu ângulo mais negativo e reprodutor, ainda que mediatizada por diversos elementos e símbolos que se

combinam na confecção e na execução da tarefa educativa, a avaliação escolar cumpre, ou tendeu a cumprir, desde o ponto representado pela institucionalização do ensino e pelo ordenamento legal dos sistemas educacionais oficiais, dentre outras, uma função determinante de instrumento de seleção, categorização e de diferenciação dos grupos populacionais, especialmente crianças e jovens, que integram os contingentes escolares e as classes de ensino.

Vista desse lado mais regressivo - de uma forma que não é neutra, e também não é única ou puramente pedagógica -, a atividade avaliativa, por meio dos seus agentes, interpõe-se e atua no interior do trabalho educativo como uma espécie de “filtragem” demarcatória e hierarquizante dos seus grupamentos e indivíduos, determinando e definindo possibilidades de avanço, manutenção ou recuo dos alunos nas séries ou etapas que compõem os períodos e os níveis escolares.

Essas ações, como sabemos, não se encerram e não se esgotam em si mesmas, nem se restringem aos seus propósitos próprios e aos seus movimentos mais internos. São intervenções que estão referidas aos atos, com alcance e com conseqüências mais decisivos, de aprovação ou de reprovação, com todo o conjunto de seqüelas e com os variados desdobramentos escolares, culturais e sociais daí advindos, remetendo e levando, ainda que não imediata ou diretamente, aos meios e processos de inclusão e exclusão, admitidas as diversas gradações entre os termos dessa relação. Intervenções tais, portanto, que tendem a repercutir existencial e pedagogicamente, de maneira que poderá ser mais próxima ou mais longínqua, mais visível ou mais difusa, e assim por diante, mas, que, para os afetados e atingidos, ocorrerá sempre com determinada carga de materialidade -, interferindo na construção e fixação dos laços de convivência escolar, bem como na projeção e na condução dos passos e dos sonhos que dão conta e dão sentido ao fazer humano, para cada um e em reunião com os outros.

No final das contas, é dessa questão que se trata e é sobre os seus significados e implicações que estamos falando agora. Vale dizer, por um lado, que a injunção e a sobreposição de meios e fins coercitivos e regressivos, como ainda são constatados no atual panorama educativo, mesmo quando referidos a recursos de caráter auxiliar, como é o caso do procedimento avaliativo, não coadunam com os ideários de escola e sociedade que se desenhem e que se materializem como instâncias provedoras do ato educativo, estrito e lato sensos; tendo como base e substrato relações que, embora embaçadas por interesses divergentes, devem ser

olhadas e abordadas à luz do princípio da autonomização e da concretização dos sujeitos, individuais e coletivos, ao menos como luta e como horizonte.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A J. Avaliação Educacional: **regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2000.
- AZEVEDO, F. de. A educação e seus problemas. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1943.
- BARRETO & PINTO. Avaliação na Educação Básica (1990-1998), 2001. In: Elba Siqueira de Sá Barreto e Regina Pahim Brito. Brasília, MEC/INEP
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.
- CAMPOS, C. & SOUZA, N. A. Crise: **O povo tem a saída**. In: Revista Brasil Hoje, Ano 1, outubro/81, p. 29-40.
- CANO, W. Introdução à economia: **uma abordagem crítica**. UNESP, 2002.
- CHAUÍ, M. Ventos do Processo: **a universidade administrativa**. In: PRADO, B. Descaminhos da educação pós-68. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- COUTINHO, C. N. A democracia como valor universal: **notas sobre a questão democrática no Brasil**. São Paulo: Ciências Humanas, 1980.
- ESTEBAN, M. T. (org). Avaliação: **uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: D. P. & A, 2003.
- ESTABLET, R. A escola. In: **As Instruções e os Discursos**. Tempo Brasileiro, n. 35, p. 125, s/d
- FERNANDES, E. M. & LEWIN. H. M. Las reformas comprensivas em Europa y las nuevas formas de desigualdade educativa. **Educação e Sociedade**. N. 35, p. 93-113.
- FERNANDES, F. Nova República. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ltda, 1985.
- FREIRE, P. Pedagogia da indignação. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREITAS, L. C.(org). Avaliação de escolas e univeridades. São Paulo: Komedi, 2003
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Estudos em avaliação educacional. São Paulo, n 22, jul/dez, 2000.
- GRAMSCI, A Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras S/A, 1979.
- GUIMARÃES, N. Relação entre tendências/posturas pedagógicas e procedimentos de avaliação. **Tec Educ.**, v 16 (78/79): 47-50, set/dez, 1987.

HADDAD, F. (org). Desorganizando o consenso. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

HOFFMANN, J. Avaliação Mediadora. Porto Alegre: Mediação, 2000.

IANNI, O. O estado e a organização da cultura. In: Encontros com a civilização brasileira. N 1, jul/78, p. 216-241.

_____. A era do globalismo. 4ª edição, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 9.ed. São Paulo: Loyola, 1996. 149 p.

LIMA, L. C. & AFONSO, A. J.A. A emergência de políticas de racionalização, de avaliação e de controle da qualidade na reforma educativa em Portugal. In: Educação e Sociedade. Campinas, nº 42, 30-43, 1992.

LUCKESI, C. Avaliação da Aprendizagem Escolar. São Paulo: Cortez, 1996.

LUXEMBURGO, R. La Cuestión Nacional y la Autonomia. México: d.f., Ediciones y Presente. Siglo XXI Editores S/A, 1979.

LUZURIAGA, L. História da Educação e da Pedagogia. São Paulo: Nacional, 1980.

MARX, K. O capital: crítica da economia política. São Paulo; Abril Cultural, 1983.

_____. O capital capítulo inédito. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

MARX, K & ENGELS, F. Manifestos do Partido Comunista. In: Textos. São Paulo: edições sociais. Alfa-ômega Ltda, 1977.

_____. Textos Filosóficos. Lisboa: presença s/d.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Documento Básico – MEC, 1998, p.1

NAGEL, L. Avaliação, Sociedade e Escolas: Fundamentos para Reflexão. In: SEED- Pr, 1985.

NEVES, L. M. W. Brasil 2000: nova divisão de trabalho na educação. São Paulo: Xamã, 2000.

PARANÁ: SEED. Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. Curitiba, 1990.

PEREIRA, L. Capitalismo: notas teóricas. São Paulo: duas cidades, 1977.

REIS FILHO, C. dos. A educação e a ilusão liberal. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981. Educação contemporânea. Serie memória da educação.

RIBEIRO, M. L. S. A Formação Política do Professor de 1º e 2º Graus. São Paulo: Autores Associados, 1995.

ROMÃO, J. E. Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1999. Instituto Paulo Freire.

SAUL, A. M. A avaliação emancipatória. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. São Paulo: Cortez, 1991 a 2002.

_____. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. Filosofia da Educação Brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991 b.

_____. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1984.

SEED, Paraná. Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná. Curitiba, 1977.

SME, Paraná. Jornal Escola Aberta. Ano 5. Nº 9 e 11, 1988. Curitiba – Pr.

SOUZA, S. Z. Avaliação e Políticas Educacionais: iniciativas em curso no Brasil. In: SILVA, I. (org). Estado e Educação. Londrina, Editora da Universidade de Londrina, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. A educação e a crise brasileira. São Paulo: Ed. Nacional, [1956]. XIX, 355[9]p

VÁZQUEZ, A S. Filosofia da Práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIAL, M. Um desafio à democratização do ensino: o fracasso escolar. In: BRANDÃO, Z. (org). Democratização do ensino: meta ou mito. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.